

JANESLEI APARECIDA ALBUQUERQUE

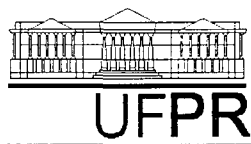
# **O RACISMO SILENCIOSO EM ESCOLAS PÚBLICAS DE CURITIBA: IMAGINÁRIO, PODER E EXCLUSÃO SOCIAL**

Dissertação apresentada como requisito parcial à obtenção do grau de Mestre no Programa de Pós-Graduação em Educação, Linha de Pesquisa: "Cultura, Saberes e Práticas Escolares", Universidade Federal do Paraná.

Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Tânia Maria Baibich

CURITIBA

2003



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E DO DESPORTO  
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ  
SETOR DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

## PARECER

Defesa de Dissertação de **JANESLEI APARECIDA ALBUQUERQUE** para obtenção do Título de MESTRE EM EDUCAÇÃO.

Os abaixo-assinados, DR<sup>a</sup> TANIA MARIA BAIBICH; DR<sup>a</sup> FERNANDA SANCHEZ e DR. RICARDO OLIVEIRA argüiram, nesta data, a candidata acima citada, a qual apresentou a seguinte Dissertação: **“O RACISMO SILENCIOSO EM ESCOLAS PÚBLICAS DE CURITIBA: IMAGINÁRIO, PODER E EXCLUSÃO SOCIAL”**.

Procedida a argüição, segundo o Protocolo, aprovado pelo Colegiado, a Banca é de Parecer que a candidata está apta ao Título de MESTRE EM EDUCAÇÃO, tendo merecido as apreciações abaixo:

PROFESSORES:

DR<sup>a</sup> TANIA MARIA BAIBICH (Presidente)

Apreciação

*aprovada com  
distinção*

DR<sup>a</sup> FERNANDA SANCHEZ (Membro Titular)

APROVADA COM  
DISTINÇÃO

DR. RICARDO OLIVEIRA (Membro Titular)

*aprovada com  
distinção*



Curitiba, 15 de janeiro de 2003

Profª Drª Lígia Regina Klein  
Coordenadora do Programa de  
Pós-Graduação em Educação

## DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho à minha mãe, Isabel Guerra Albuquerque e à minha irmã Vera Regina Albuquerque (*in memorium*) que como mulheres sempre me ensinaram que lugar de mulher é em todo lugar, e que o caminho da escola era um dos melhores caminhos;

Ao meu pai, Luiz Canete Albuquerque, que morreu sem descobrir que lugar de mulher é em todo lugar mas que de certa forma, me empurrou para que eu descobrisse meus próprios caminhos;

À Iyá Gunã, Ialorixá do Ile Ase Ojubo Ogum, uma nobre e resistente casa de Candoblé, em Curitiba, onde os Orixás do panteão africano seguem entre nós nos rituais que homenageiam os ancestrais pelas mãos e pela energia dessa Iyá, , “Mãe” na língua Iorubá;

Ao meu companheiro Miguel, um homem negro, que muito tem me ensinado sobre a alegria de viver, sobre a coragem para resistir e sobre outras formas de amar e de fazer as lutas com os oprimidos;

À minha filha Luna Terra, que segue a trajetória de aprender que o mundo é grande e que seu lugar é onde queira estar e para onde queira ir e que são seus os caminhos por onde queira caminhar;

Ao meu filho Leon Terra, um lindo menino de dez anos que como um leão lutou para estar nesse mundo e hoje é um garoto cheio de poesia e inteligência. Ambos fizeram-me lançar âncora de vez neste planeta e a ter razões ainda maiores para viver, para aprender e para lutar;

À professora Taís Moura Tavares, pela confiança, pelo apoio e pelas valiosas indicações de rumos; pela confiança política e acadêmica em mim depositadas;

Ao Professor Romeu Gomes de Miranda, primeiro professor negro a presidir a APP-Sindicato dos Trabalhadores em Educação do Estado do Paraná, e liderança reconhecida das lutas políticas e sindicais em nosso Estado.

## AGRADECIMENTOS

Agradeço à minha Orientadora Prof. Dra. Tânia Maria Baibich, pela delicadeza aliada ao rigor com que conduziu minha caminhada acadêmica, pelas lições de tolerância e respeito humano, pelas lições de Educação para a Paz e por ter contribuído para que eu me tornasse uma professora e quiçá uma pessoa melhor após estes dois anos de trabalho;

À Prof. Yvelise Arcoverde, que muito contribuiu para que eu me orientasse nas verdades da pesquisa, pela presença disponível da grande professora que é, pela disponibilidade de quem dedica a vida à Educação;

Ao meu Co-Orientador, Prof. Dr. Henrique Cunha Jr., da Universidade Federal do Ceará que aceitou o desafio de co-orientar este trabalho apesar da distância, com quem muito aprendi sobre minha brasileiridade incompleta, sobre a dimensão das lutas do movimento negro e sobre a urgência dessa temática;

À todas as professoras do Mestrado em Educação que muito contribuíram para que hoje, além de saber mais, eu também tenha mais dúvidas e menos certezas;

À minha colega de Mestrado, Ana Maria Irribaren, que ao longo desse período transformou-se em uma querida, solidária e organizada amiga com quem aprendi mais uma lição de companheirismo e solidariedade;

À APP-Sindicato onde pude fazer as primeiras formulações críticas sistematizadas sobre a discriminação racial e sobre as desigualdades sociais, onde aprendi o significado da luta organizada e coletiva da classe trabalhadora;

À Escola Pública do Paraná onde me formei e onde pude sonhar e fazer uma história de vida melhor do que a que meus pais tiveram;

À Marcilene Garcia de Souza, jovem socióloga militante do Movimento Negro, cujo trabalho de graduação também instigou esta pesquisa e quem muito me apoiou para enfrentar pela terceira vez a banca de seleção do Mestrado em Educação;

À minha amiga Maria de Lourdes (Malu) Mazza, pela primeira palavra de incentivo antes da primeira tentativa há sete anos, por colaborar na elaboração de um projeto de pesquisa que marcou pra mim como um ato de coragem e determinação aos quais seguiram-se outros dois;

À minha prima-irmã Josimeri Teodoro de Oliveira, um ser humano de grande coração e cujo apoio e confiança foram decisivos para a concretização desse trabalho;



À Universidade Federal do Paraná por garantir a possibilidade de ensino público, gratuito e de qualidade para que filhos e filhas da classe trabalhadora possam continuar sonhando e realizando o sonho de ingressar no Ensino Superior em todos os níveis;

Ao Setor de Educação da Universidade Federal do Paraná, especialmente àqueles e àquelas que mantêm viva a defesa de princípios e o sentido dessa palavra, ao sustentar a gratuidade do Curso de Especialização, tendo força moral para criticar a apropriação privada do espaço público do Ensino Superior no Brasil;

Ao Movimento Negro que me ajudou a dar mais um passo para minha própria humanização e formação pedagógica;

À Darci e à Francisca, secretárias do Mestrado em Educação, sempre disponíveis, , atenciosas e com todas as informações que facilitam a vida de todos nós;

À CAPES, agência de apoio à pesquisa, pela bolsa de Mestrado que, durante um ano possibilitou que pela primeira vez na vida após o ensino fundamental, eu lembrasse como é bom poder estudar sem ter que trabalhar ao mesmo tempo, e sem a qual teria sido muito mais difícil concluir essa tarefa.

## SUMÁRIO

<b>RESUMO .....</b>	<b>7</b>
<b>ABSTRACT .....</b>	<b>8</b>
<b>INTRODUÇÃO .....</b>	<b>8</b>
<b>VEREDAS METOLÓGICAS.....</b>	<b>28</b>
<b>CAPÍTULO I</b>	
<b>CURITIBA, PARANÁ: A REINVENÇÃO DO PARAÍSO .....</b>	<b>36</b>
<b>CAPÍTULO II</b>	
<b>OS NEGROS NÃO VÃO AO PARAÍSO .....</b>	<b>46</b>
<b>CAPÍTULO III</b>	
<b>POR DENTRO DA ESCOLA PÚBLICA: EXCLUSÃO E RESISTÊNCIA .....</b>	<b>58</b>
<b>CAPÍTULO IV</b>	
<b>NEGROS EM CURITIBA: A PRESENÇA DA AUSÊNCIA.....</b>	<b>71</b>
<b>LIÇÕES CURITIBANAS: AFIRMAÇÃO CURRICULAR DA ETNICIDADE</b>	
<b>BRANCA. ....</b>	<b>73</b>
<b>AS IMAGENS DO EUROCENTRISMO.....</b>	<b>78</b>
<b>OS/AS PERSONAGENS DO PARAÍSO.....</b>	<b>80</b>
<b>OS TEXTOS: CONTRADIÇÃO E LIMPEZA ÉTNICA.....</b>	<b>81</b>
<b>CAPÍTULO V</b>	
<b>OS SUJEITOS TORNADOS VISÍVEIS: A VOZ E AS PALAVRAS DOS</b>	
<b>AFRODESCENDENTES EM CURITIBA .....</b>	<b>89</b>
<b>CURITIBA - DA EUROPA PARA O BRASIL, A NECESSÁRIA INCORPORAÇÃO</b>	
<b>DAS AFRICANIDADES BRASILEIRAS.....</b>	<b>111</b>
<b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS .....</b>	<b>116</b>
<b>ANEXOS .....</b>	<b>123</b>

## RESUMO

Analisa o processo histórico de invisibilização da população negra na cidade de Curitiba, assim como discute o planejamento urbano como estratégia hegemônica do poder local. Reflete sobre o ordenamento social produzido por esse planejamento e também a participação dos intelectuais do século XIX e XX no construto do imaginário de Cidade Modelo para Curitiba, que seria um sucesso devido à intensa imigração européia, concepção esta que vem em detrimento das contribuições afrodescendentes na produção econômica, social e cultural do Estado do Paraná e especialmente de sua Capital. Investiga a repercussão desse ideário europeu da cidade sobre alunos/as negros/as das escolas públicas de Curitiba bem como as práticas que essa exclusão geram no interior das mesmas. Aborda a coleção didática Lições Curitibanas como manifestação curricular dessa imagem-síntese e busca saber, dos/as próprios alunos/as, o que é ser negro na Capital que se diz Européia e que afirma sua branquitude como elemento de superioridade sobre as demais capitais do país. Destaca-se nesta construção a valorização dos aspectos considerados “europeus” da Capital: a ordem, a disciplina para o trabalho, a limpeza. Reflete sobre o fato de que é para este cidadão ideal que a cidade de Curitiba é pensada não existindo na arquitetura da cidade referências à etnia afrodescendente, tornando-se assim uma das marcas da exclusão promovida pelo pensamento hegemônico e como a educação contribui para a ratificação desse imaginário. O discurso oficial que valoriza a mistura de raças, oculta que as matrizes pensadas nesta mistura são as etnias brancas de origem européia, que através da coleção didática Lições curitibanas dá materialidade pedagógica ao discurso que pretende conformar a população ao modelo de sociedade a ser reproduzido. Investiga como esse ideário repercute na escola e no imaginário dos/as alunos negros/as que estão em nossas escolas mas que não se encontram representados na arquitetura da cidade e tampouco no currículo oficial e também considera a atitude dos/as professores/as diante das situações de preconceito e discriminação racial no cotidiano escolar.

## ABSTRACT

This paper analyses the historical process of making the Afro descendent population invisible in the city of Curitiba, as it discusses the urban planning as an hegemonic strategy of the local power. It gives some thought about social ordering that was created by that planning and also about the participation of intellectuals from the 19th and 20th centuries in building an imagery of Model City for Curitiba, which would be a success due to the mass European immigration. That is a conception that denies the contributions of Afro descendents in the economical, social and cultural development of the state of Paraná, particularly in its Capital city. It investigates the strike of those European ideas of the city on black students from public schools in Curitiba, as well as the practices that this exclusion generates inside them. It looks at the school collection *Lições Curitibanas* as a curricular manifestation of that image and it intends to know, from the students themselves, what it means to be black in the Capital that refers to itself as being European and that states that this “whiteness” is an element of superiority in comparison to the other capitals of the country. In this construction it is highlighted the aspects that are considered to be European in the Capital: the order, discipline for work, the neatness. It ponders about the fact that it is for this ideal citizen that the city of Curitiba is thought, and its architecture does not include any references to the Afro descendents, turning out to be one of the signs of exclusion promoted by the hegemonic thinking, and how education contributes for the validation of that imagery. The official discourse that values the mixing of races, also hides that the sources of that mixing are the European white people, which through the school collection *Lições curitibanas* materialize pedagogically the discourse that intends to conform the population to the model society to be reproduced. It investigates how those ideas have influences in school, and in black students imagery, who are in our schools but who are not represented in the city architecture or in the official curriculum. It also takes into consideration the attitude of the teachers facing situations of prejudice and racial discrimination in the school quotidian.

Key-words: Racism; Education; Urbanism; School Books.

## INTRODUÇÃO

Ainda relativo a este momento de instalação da Província, Romário[Martins] transcreve os dados do censo da população realizado na Capital, onde se contam 4.102 brancos, 955 mulatos e 762 negros. Nenhum comentário a respeito de a soma de negros e mulatos equivaler a 29,5% da população total.  
*Décio Szvarça*

Nos quinhentos anos que marcam a colonização do Brasil, a população negra tem sido responsabilizada pela sua escravização, pelas suas condições de vida e de trabalho, e, também, pelos vícios da sociedade brasileira. A opinião reinante no país, emanada da classe dominante,<sup>1</sup> era, desde o início da colonização e foco de preocupações e acalorados debates no período que antecedeu a abolição, a de que os negros e os mestiços eram responsáveis pela parcela malsã de nossa sociedade. Os anos de escravização confundem-se com a construção do estigma<sup>2</sup> e do preconceito que têm marcado a história e o cotidiano dos negros no Brasil.

No Paraná, e em Curitiba em especial, a construção de uma identidade regional é aliada a uma caracterização do “outro”. Ao definir o que é “ser paranaense”, a elite representada no movimento paranista e mesmo os críticos do movimento, como W. MARTINS, (1989:446), entendiam que ser paranaense era, em linhas gerais, ser branco, europeu, e cristão. Ao afirmar sua identidade étnica em torno do elemento branco europeu, os paranistas por exclusão definem o “outro”, o diferente. Ainda que assumam heranças dos “bravios indígenas”, numa concepção romântica dos povos que aqui viveram antes do extermínio, e que ocorram algumas variações em relação a algumas etnias como os asiáticos, o discurso paranista mantém-se inalterado no que se refere à população negra do Estado, sobretudo da Capital.

---

<sup>1</sup> “Classe Dominante” na definição de Marx, é um grupo de famílias e de indivíduos relacionados entre si pelo casamento, pela semelhança de riqueza e de renda, valores, estilo de vida, etc., que controlam os meios de produção e dominam politicamente. Uma classe dominante é tipicamente hereditária e, desse modo, mantém o controle da política, da economia, do exército e outras instituições geração após geração. Pelo fato de centrar-se na economia política, prefiro “classe dominante” aos demais termos...” (CHILCOTE, 1991:27 apud R. C. OLIVEIRA, 2001:31)

<sup>2</sup> Os gregos, que tinham bastante conhecimento de recursos visuais, criaram o termo *estigma* para se referirem a sinais corporais com os quais se procurava evidenciar alguma coisa de extraordinário ou mau sobre o status moral de quem os apresentava. Os sinais eram feitos com cortes ou fogo no corpo e avisavam que o portador era um escravo, um criminoso ou traidor – uma pessoa marcada, ritualmente poluída, que devia ser evitada; especialmente em lugares públicos”. (GOFFMAN, 1988:11 apud BAIBICH, 2001:17).

Para o propósito deste estudo, também será objeto de análise o processo de invisibilização da população negra na Cidade de Curitiba, Capital de um Estado que é apresentado no século XIX por suas elites intelectuais, políticas e econômicas como um Paraíso na Terra. O mito da Terra Sem Mal é sempre retomado e em novas bases, mas, de certa forma, com o mesmo objetivo: justificar a ocupação e posse da terra ou do poder por um grupo em detrimento de outro, justificar os deslocamentos migratórios, o extermínio progressivo das populações nativas. Esta crença que estava presente na “mentalidade religiosa e mítica dos guaranis era uma das mais fascinantes dentre as populações ameríndias” (OLIVEIRA, 2001:x), também povoava a imaginação dos colonizadores ao se dirigirem para as novas terras. Também segundo OLIVEIRA, “na tradição do profetismo tupi-guarani a Terra Sem Mal ficaria na direção leste, por trás de montanhas altas”.

Entre os poloneses é encontrada uma lenda relatada por Ruy Wachowicz<sup>3</sup> onde se justifica, de certa forma a forte imigração polonesa ocorrida pela condição de miséria que aquela população sofria: “diz a lenda que o Paraná até então estava encoberto por névoas e que ninguém sabia de sua existência. Era a terra em que corria leite e mel. Então a virgem Maria, madrinha e protetora da Polônia, ouvindo os apelos que o sofrido camponês polonês lhe dirigira, dispersou o nevoeiro e predestinou-lhe o Paraná”.

Alguns membros da elite paranaense vão chamar o Paraná de “Nova Canaã”, “Nova Terra Prometida”, e outros historiadores como Romário MARTINS vão incorporar ao seu discurso as anotações de viajantes estrangeiros como SAINT-HILAIRE (1978), que em seus relatos, refere-se ao Paraná também como um espaço do paraíso.

Curitiba é retomada como centro desse espaço paradisíaco, e reaparece, a partir dos anos 70, como uma “cidade-espetáculo”<sup>4</sup>, uma cidade-marca, uma cidade-que-se-vende, dentro da estratégia de transformar a Capital do Paraíso na vitrine do regime militar. É nesse contexto que encontramos o desenvolvimento e a implementação de um plano urbanístico que teve como referência explícita, e muitas vezes cópias completas, de soluções urbanas e arquitetônicas de matrizes européias. Também um certo modelo europeu ideal de ordem e civilidade que ainda hoje permeiam as imagens e os discursos sobre a cidade que a propaganda oficial dissemina nacional e internacionalmente.

---

<sup>3</sup> WACHOWICZ, R. “O Camponês Polonês no Brasil”. 1981:44-45 apud OLIVEIRA, R.C., 2001:xxxi

<sup>4</sup> Expressão cunhada por Fernanda Esther Sánchez García, na obra *“Cidade espetáculo, política, planejamento e city marketing”*. Curitiba: Palavra, 1997.

A cidade-espetáculo seria um sucesso urbanístico devido a suas populações brancas, européias, com disciplina para o trabalho e ordeira, que sabe utilizar adequadamente os equipamentos que a cidade oferece. Este mito oculta o fato de que os afrodescendentes<sup>5</sup> constituem 23% da população da Capital. Se analisarmos somente os dados populacionais de Curitiba, este segmento representa 17%, segundo o IBGE. Quando se atribui às etnias de origem européia o aparente sucesso urbanístico da cidade, se evidencia uma forma de racismo difuso<sup>6</sup> contra a população negra, como resultado de um processo histórico de construção identitária em que se criaram “predisposições psicológicas para a ação social, que são atitudes desfavoráveis em relação ao outro racial”, (PEREIRA: 2001). O “outro” racial em Curitiba seria afrodescendente, seria negro se fosse considerada sua existência concreta na cidade, pois se verificam nas representações e nos discursos históricos a sua ausência, a sua invisibilidade. Além desse, há também, o “outro” social, o “outro” regional, representado pelos migrantes pobres.

Este trabalho busca identificar através de dados empíricos da realidade vivida na escola, na sua materialidade cotidiana, as relações entre os conteúdos curriculares e a concepção que revela na prática a ideologia do branqueamento levada a efeito sobre a população e a história do Paraná e de Curitiba. Verificar práticas escolares que são encontradas em escolas públicas da cidade e que reproduzem um imaginário europeu traduzido na idéia recorrente de paraíso em relação ao Estado e a sua Capital. Também buscamos saber dos nossos alunos e alunas negros/as como é ser negro na cidade de Curitiba, que experiências e que marcas têm dessa experiência, em que medida a publicidade a que estão submetidos há três décadas influenciam na representação que estes jovens têm da cidade em que vivem, cidade esta que reproduz e retoma de tempos em tempos o mito do paraíso.

---

<sup>5</sup> “Afrodescendência é o reconhecimento da existência de uma etnia de descendência africana. Esta etnia tem como base comum dos membros do grupo as diversas etnias e nações de origens africanas e o desenvolvimento histórico destes nos limites condicionantes dos sistemas predominantes do escravismo criminoso e capitalismo racista. Esta etnia não é única, é diversa, não se preocupa com graus de mescla inter-étnicas no Brasil, mas sim com a história. O conceito de Afrodescendência surge devido às controvérsias criadas sobre a existência ou não de uma identidade negra no Brasil. Esta identidade existe, entretanto ela não é única, não em uma coesão monolítica. Mas vejamos as identidades européias ou brancas no Brasil são admitidas como existentes, no entanto não passam pelos mesmos processos de questionamento que as identidades negras”. CUNHA JR. Henrique. *Africanidade, Afrodescendência e Educação*. (Texto do Curso de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Piauí, em 1996)

<sup>6</sup> Racismo que ora se manifesta, ora não; ora se manifesta de uma forma, ora de outra; quase sempre obedece a um código moral, que, decalcado em subterfúgios, procura negar a existência do próprio racismo. (...)Código das ambigüidades que impede as vítimas de racismo de se situarem perante o fenômeno e de medirem o alcance de seus anseios ou exigências. Ele é simplesmente desorientador. Tal ambigüidade decorre da própria dificuldade em se conceituar o que é racismo e da confusão deste com o classismo”. ( PEREIRA, João Baptista Borges. *Diversidade, racismo e educação*. Revista da USP, São Paulo, nº 50, p.169-177, junho/agosto, 2001).

Esta referência ao Paraíso, ao mito da Terra Sem Mal, é encontrada já nos relatos de viagem de Cristóvão Colombo e Américo Vespucci, e depois vão contribuir na construção do mito do “bom selvagem” de filósofos de séculos posteriores. Conforme refere KOLTAI (...67), “Colombo, em suas primeiras cartas, descreve idilicamente a bondade natural, infantil, dos habitantes deste continente, visto como paradisíaco, como terra prometida”, no entanto, este encontro será também marcado pelo estranhamento:

Nesse encontro do Velho com o Novo Mundo, dos espanhóis com os ameríndios, [idem para os Portugueses no Brasil], o “Eu” vai se defrontar inexoravelmente com o “Outro” e os europeus irão rejeitar a alteridade no exato momento em que a descobrirem. A simultaneidade do encontro com a rejeição explica que, hoje em dia, estrangeiro seja ou aquele que nos assusta e que, conseqüentemente, rechaçamos. O fascínio pelo estrangeiro é o chamado encanto pelo exótico: o horror por esse mesmo estrangeiro constitui o racismo.

Depois de Cristóvão Colombo, “também D. Manuel – rei de Portugal – usaria o mesmo tom, ao escrever aos reis católicos de Espanha, para comunicar o descobrimento do Brasil e de sua gente”. Estes relatos de viagem da qual nossa literatura está repleta, resulta em que, “mais tarde, todos esses temas (...) darão origem ao mito do bom selvagem” (KOLTAI, 1998: 67). Este estranhamento vai permanecer e tomar outras configurações, mesmo num mesmo país, em que a categoria “branco” vai ser definidora de uma condição de poder e de privilégio.

No Paraná este sentimento de “outridade” em relação aos afrodescendentes e depois aos asiáticos, se reproduz e vai ser, no século XX, reafirmado na sua Capital em obras arquitetônicas e planos de urbanização que tomarão os modelos europeus como referência. A educação também irá contribuir para a fixação dessa imagem da cidade sendo este ideário corroborado curricularmente na coleção didática “Lições Curitibanas”<sup>7</sup>.

Em nível nacional também encontramos registros de outras formas de racismos<sup>8</sup> e discriminações no Brasil, como por exemplo, restrições à imigração de judeus desde o período colonial, século XVI, até o século XX (CARNEIRO, 1994 apud BAIBICH, 2001:77), descon-

<sup>7</sup> Coleção didática produzida e publicada pela prefeitura de Curitiba, na gestão do Prefeito Rafael Greca de Macedo em 1994.

<sup>8</sup> “Racismo (...) é referido como sendo uma doutrina, quer se queira científica, quer não, que prega a existência de raças humanas, com diferentes qualidades e habilidades, ordenadas de tal modo que as raças formem um gradiente hierárquico de qualidades morais, psicológicas, físicas e intelectuais. (...) além de doutrina, o racismo é também referido como sendo um corpo de atitudes, preferências e gostos instruídos pela idéia de raça e de superioridade racial, seja no plano moral, estético, físico ou intelectual. (...) chama-se, ainda, de racismo o sistema de desigualdades de oportunidades inscritas na estrutura de uma sociedade, que podem ser verificadas apenas estatisticamente através da estrutura de *desigualdades raciais*, seja na educação, na saúde pública, no emprego, na renda, na moradia, etc.” (GUIMARÃES, A.S.A. Preconceito e Discriminação. Queixas e tratamentos desiguais



fiança em relação aos asiáticos, e, durante a segunda guerra, os alemães nascidos no Brasil foram perseguidos no Sul do País. Mas o grupo humano que tem vivido há séculos uma condição de coisificação, mercadoria, inferiorização sistemática ao longo de cinco séculos da história ocidental, são os afrodescendentes, tanto no Brasil como nos demais países da América Latina e do Norte como no Caribe, em todas as partes do mundo inclusive no próprio continente africano.

A negação da presença negra na cidade de Curitiba que foi tecida durante todo último quartel do século XIX tem continuidade no século XX e início do XXI. Mas, a partir dos anos setenta, nas gestões Jaime Lerner (ex-governador do Estado), frente à Prefeitura Municipal, as novas obras arquitetônicas da cidade passam a ter a marca da “europeidade” como referência de superioridade em relação ao restante do país. O prefeito de então teve como suporte o grupo do IPPUC (Instituto de Pesquisa e Planejamento Urbano)<sup>9</sup>, formado por engenheiros e arquitetos voltados para projetos de urbanização, paralelo ao governo municipal, quando se inicia a retomada e a ratificação do ideário de Capital Modelo, depois Européia, e outros epítetos que vão retomar a idéia de Paraíso, de lugar que se diferencia do restante do território nacional e que vai propiciar ao administrador da Capital, um reconhecimento oficial do sucesso urbanístico da cidade. O IPPUC por sua vez, vai desempenhar um importante papel nas produções simbólicas de legitimação de poder do grupo que vai administrar Curitiba por três décadas. Segundo OLIVEIRA (2001: xxviii) “a experiência pioneira da Codepar<sup>10</sup> e do Ippuc contribuíram para certa ideologia do Estado-espetáculo, do qual o governador Jaime Lerner é um mestre”. Esta legitimação foi fundamental para a implementação do plano e para a manutenção do grupo no poder ao se garantir um consenso sem críticas às ações implementadas pelos técnicos responsáveis pela sua execução.

A mídia local, tanto televisiva quanto impressa, teve papel crucial na construção e na manutenção desse consenso, a cultura da Capital Européia não teria sido possível em tal magnitude sem esta adesão completa dos meios de comunicação a este projeto que mais do que arquitetônico e urbanístico a partir da segunda gestão de Jaime Lerner frente à prefeitura, também amplia sua inserção e sua conformação no campo da cultura e da arte definindo con-

---

dos negros no Brasil/publicação do Programa Açor da Bahia /Mestrado em sociologia da Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas da UFBA. Nº 3(1997)- Salvador: Novos Toques, 1998)

<sup>9</sup> O IPPUC (Instituto de Pesquisa e Planejamento Urbano de Curitiba) surge como uma associação (APPUC), criada por decreto na primeira gestão de Jaime Lerner à frente da Prefeitura de Curitiba, quando foi nomeado pelo governo militar para sua primeira gestão em 1971. Apesar de existir na Prefeitura um Departamento de Urbanismo (DU), este era subordinado às decisões arquitetadas no IPPUC, segundo vários depoimentos encontrados na obra publicada por este Instituto, em Agosto de 1990, “*Memória da Curitiba Urbana*”.

cepções de tombamento do patrimônio histórico, formas e critérios de uso de espaços artísticos, etc. sempre cercado de muita publicidade e com a adesão entusiasmada das classes médias e parcela importante da classe artística local. Um projeto de poder estava em curso e ia além do simples domínio: buscava legitimar-se moral e intelectualmente para a construção do consenso em torno das transformações às vezes traumáticas que se operavam na cidade, que atendiam a alguns interesses, mas que apareciam para o grande público como para todos. O domínio já estava definido e garantido pela condição política dada pela ditadura militar instalada no País em 1964, sete anos antes da nomeação de Jaime Lerner para prefeito da Capital. Segundo GRAMSCI apud SCHLESENER, 1992:19) “a supremacia de um grupo social manifesta-se de duas maneiras: como “domínio” e como “direção intelectual e moral”. Um grupo social é dominante dos grupos adversários que tende a “liquidar” ou a submeter também com a força armada; e é dirigente dos grupos afins e aliados”.

Garantido o domínio pela instauração da ditadura, cabia a construção e consolidação da hegemonia pela sociedade política, porque a esta cabe a “função de direção da sociedade pela formação e conservação do consenso, viabilizando a legitimação do poder”, (GRAMSCI, 1979:11 apud SCHLESENER, 1992:18).

Identifica-se uma interação entre os planos implementados e os interesses empresariais sempre presentes numa sociedade capitalista, cujos conteúdos ideológicos são analisados por D.OLIVEIRA (2000:47) que destaca que “nenhuma outra classe ou fração de classe é agraciada com tais direitos especiais de consulta e acesso aos sistemas de decisão por parte dos poderes públicos. Tais privilégios justificam-se, como se vem insistindo, pela percepção generalizada de que o atendimento às demandas empresariais é do interesse de toda a coletividade”.

Após a nomeação de Jaime Lerner, ex-presidente do IPPUC, como prefeito, o grupo desse instituto cresce em importância na administração local e passa a emanar daí toda a política de planejamento urbano de Curitiba. A partir de 1971, o nome do prefeito vai ser associado ao sucesso urbanístico da Capital do Paraná, e conforme observa OLIVEIRA (2000:16), “as representações que se pretendem hegemônicas interpretam a realidade à sua maneira. É precisamente sua parcialidade, seu caráter incompleto e suas ênfases obsessivas que lhes conferem um mínimo de credibilidade e coerência”. Por conta desse reconhecimento, “Em 1974, o Instituto dos Arquitetos do Brasil (IAB) elegeu a administração do então prefeito de Curiti-

---

<sup>10</sup> Companhia de Desenvolvimento Econômico do Paraná.

ba, o arquiteto Jaime Lerner, a melhor do Brasil, qualificando-a como um modelo e exemplo a ser seguido”. (OLIVEIRA, 2000:14).

A essa premiação seguiram-se outras, reforçando a imagem do então prefeito e construindo-se em torno dessa imagem um consenso ao qual era muito difícil se levantarem críticas e quando estas aconteciam não encontravam eco nos meios de comunicação e tampouco eram veiculadas. Segundo OLIVEIRA (2002:16), esta imagem foi possível de ser mantida porque se estas representações da cidade.

Não são as mais fidedignas nem as mais completas, nem por isso pode-se afirmar que elas sejam meras falsificações grosseiras. Se assim fosse, dificilmente poderiam se sustentar – como, aliás, o fazem – por um período apreciável de tempo. Muito pelo contrário, a imagem de Curitiba como “Capital Ecológica”, “Capital de Primeiro Mundo”, “Laboratório de Experiências Urbanísticas”, etc. seria insustentável se não aludisse a certos aspectos da realidade. Contudo, cabe insistir, essa mesma visão edulcorada da cidade oculta outros aspectos tão ou mais relevantes para o entendimento da especificidade da sua experiência histórica quanto aqueles que o discurso oficial insiste em veicular.

Nas representações construídas sobre a cidade de Curitiba são as imagens de cidade européia que prevalecem desde o século XIX e são retomadas e intensificadas a partir dos anos 70. Como consequência as populações afrodescendentes são sistematicamente negadas, invisibilizadas, tanto no que se refere à existência ou não da escravização no Paraná quanto da presença negra entre a população do Estado e da Capital.

Pretende-se analisar como esta invisibilidade manifesta é vivenciada pelas populações que são vítimas desta negação nas escolas públicas de Curitiba, com base nas obras consultadas do campo da historiografia regional que se dedicam a analisar este período, e no estudo da coleção didática “Lições Curitibanas” publicada pela prefeitura municipal no ano de 1994.

Não pretendemos analisar a historiografia, esta nos servirá de suporte teórico para analisarmos a escola, o discurso hegemônico sobre a cidade. Identificamos que as “Lições” constituem o pensamento da cidade-espetáculo na sua expressão curricular e que a mesma cumpriu um importante papel de fixar estas representações no interior da escola, ao tornar-se uma obra de referência sobre a cidade e sua história. As imagens e conteúdos trabalhados nesta Coleção, reforçam os ideais eugenistas<sup>11</sup> com bases européias, dando destaque e fazendo apologia

---

<sup>11</sup> Eugenia: Movimento social originado por Francis Galton (1822-1911), autor de *Hereditary Genius*. O termo é correntemente definido como uma ciência voltada para o melhoramento das potencialidades genéticas da espécie humana. (CASHMORE, Ellis. *Dicionário de Relações Étnicas e Raciais*. São Paulo, Summus:2000, p.203.

da participação dos imigrantes europeus na construção do Estado e da Capital, ao mesmo tempo em que silencia sobre o papel dos africanos escravizados nesta construção.

A preocupação com a etnicidade africana da população brasileira vai acirrar-se na segunda metade do século XIX, quando se consolidam as idéias da abolição como fato irreversível e sobre o qual as elites nacionais queriam garantir o controle. Sobre isso A. C. SILVA (1997:14), em publicação do NEN (Núcleo de Estudos Negros) vai afirmar que havia :

o medo de um país de maioria negra e das suas conseqüências para a minoria branca dominante, a visão recente da revolução no Haiti, a presença das formas de viver, sentir e pensar diferentes do negro, presentes na sociedade brasileira não-oficial, representando o processo civilizatório africano aqui mantido pelo povo negro determinaram, no sistema, a necessidade de destruir essas perigosas diferenças, de homogeneizá-las através do rolo compressor da ideologia do poder branco, que a partir daí deveria tornar-se hegemônico, bem como de eliminar, através da miscigenação imposta e de outras estratégias, o elemento negro, tido como mancha nefasta para a nação.

Durante muito tempo, as elites brasileiras sustentaram a justificativa da superioridade racial européia sobre os africanos como explicação para a exploração do trabalho escravo e das condições sub-humanas a que reduziavam as milhões de pessoas, transformadas em mercadorias no comércio que sustentou o modelo econômico que transformou a Europa num continente desenvolvido e rico e que ajudou em grande parte a colocar a África na atual situação de subdesenvolvimento. Quando sobreveio a abolição e muitos descendentes destas populações escravizadas durante mais de três séculos passam a ocupar lugares no mundo do trabalho livre bem como passam a fazer parte do mundo das artes, da literatura e da política se passa a construir a imagem do país mestiço: tanto para reconhecer a maioria negra e indígena que formava nossa população quanto para explicar nosso atraso e nossa suposta inaptidão para a ciência, para o progresso, para a civilização. No entanto, ao admitir nossa identidade miscigenada também se apontava para a condição transitória dessa mestiçagem, que com o tempo esse mal seria superado e predomina o pressuposto ideológico de que o branqueamento da população brasileira levaria consigo nossas mazelas, que oculta as contradições e os verdadeiros responsáveis pelos problemas vividos pela sociedade brasileira de então. CUNHA (2002:2) identifica que “no século XIX o argumento racial constitui-se em uma construção histórica e política, e a definição biológica se realiza através de uma interpretação social que vai alterando-se e adquirindo diferentes significados”.

As hipóteses que defendemos são de que a ausência das populações negras das representações urbanísticas e arquitetônicas da cidade de Curitiba, que se repetem nas representa

ções humanas da Coleção didática “Lições Curitibanas”, constituem uma limpeza étnica<sup>12</sup> do ponto de vista da cultura que é silenciada nos registros históricos e nas construções identitárias da cidade. Uma tão numerosa população certamente constrói expressões culturais numa sociedade e, no entanto, não aparece nos seus registros históricos e tampouco na memória preservada.

O negro é em geral estereotipado como feio, mau, sem razão, instintivo e sem moral, crenças que fazem parte do senso comum e que são reveladas de formas sutis, mas igualmente sistemáticas e cotidianas: eles são os alvos preferenciais da suspeição policial, são suspeitos potenciais dos seguranças dos bancos, sua capacidade é sempre colocada em dúvida ao procurar trabalho, isso quando exigências de “boa aparência” apenas mascaram uma outra forma de discriminação. As informações sobre a violência policial contra jovens negros (SALLAS et al, 1999) e os constrangimentos contra negros em portas eletrônicas de bancos são fatos que atestam a atualidade dessas expressões do preconceito.

A ausência de representação reforça sentimentos de baixa-estima e negação estética em jovens e crianças negras. Estas situações produzem sentimentos de auto-ódio<sup>13</sup> que têm reflexos no desempenho escolar, na permanência na escola e na auto-imagem que alunos/as negros/as e brancos/as produzem de si mesmos e da cidade em que habitam, impedindo o exercício efetivo da cidadania substantiva. De acordo com CUNHA (2000),

A História ensinada na formação atual, perde a cara da população e fica semelhante às visões dos dominadores, produzindo uma história parcial, alienante e portadora de elementos de discriminações e racismos. Contém os mesmos problemas no referente a outras etnias, com relação às mulheres e às diversas regiões do país. Fica uma história presa ao machismo, ao regionalismo hegemônico e ao modo de representar o país brancocêntrico. Oculta as diversas vozes e culturas processadas aqui.

Isto faz com que muitos destes negros, acabem assumindo o olhar do outro sobre si mesmos, e é quando o agredido identifica-se com o agressor que o projeto de poder atinge sua condição hegemônica, pois é exercido com o consentimento e com a participação das vítimas,

<sup>12</sup> *Limpeza étnica* é aqui utilizada no sentido atribuído pelo Prof. João Baptista Borges Pereira: “É de todos conhecida a *limpeza étnica* que o estado do Paraná fez ao não incluir no mapa dos povos formadores do Estado as populações negra e indígena(...) Lá não há negros, nem índios. Esses grupos simplesmente sumiram da história”. PEREIRA, 2001:175, Revista da USP. Refere-se, portanto, a sua quase absoluta eliminação dos registros históricos do Paraná e de sua Capital. Não se refere, portanto, à eliminação física, mas a uma forma de extermínio do ponto de vista da cultura.

<sup>13</sup> “O Auto-ódio pode ser visto como uma decorrência quase que direta do mecanismo de defesa de “identificação com o agressor”: indivíduos pertencentes ao grupo que é vítima do preconceito e da perseguição identificam-

obstaculizando as possibilidades de reação e de crítica. É também nosso objetivo evidenciar as formas como esse poder se representa e vê a si mesmo em Curitiba. Depoimentos constantes da obra publicada pelo IPPUC, “Memórias da Curitiba urbana”, das pessoas que idealizaram e executaram este projeto, expressam sua visão de mundo e sua concepção de cidade, do que merece ou não ser transformado em memória histórica, qual sua compreensão de ordem e de justiça social. Podemos perceber nestes relatos que a população negra e suas expressões de arte e cultura como parte da construção do *ethos* curitibano tem sido desconsiderada. Tampouco é mencionada nos relatos míticos de Romário Martins, na narrativa da História do Paraná feita por historiadores/as regionalistas do século XIX, início do século XX bem como os contemporâneos, obras consultadas e que são referência nas escolas públicas do Paraná. São estas obras que dão respaldo para a produção de manuais didáticos, uma vez que estes se apóiam na autoridade conferida e legitimada pelo seu notório saber e pela sua respeitabilidade acadêmica. Ainda assim, encontramos bibliografia recente de historiadores críticos dessa versão européia da história do Paraná e que nos revelam uma Capital e um estado bem “mais colorido” do que se supõe.

Eduardo Spiller PENA (1999:2) realiza um importante trabalho ao pesquisar as diversas formas de enfrentamento buscadas pelos escravizados em Curitiba para fazer valer a lei a seu favor. Sua presença ativa e inteligente nas demandas em que havia interesses seus em jogo, e as estratégias de sobrevivência que buscaram para tornar sua vida mais fácil de ser vivida. Observa que havia uma preocupação marcante das autoridades da província no que tocava às festas e outras manifestações populares de rua, características dos negros e também dos alemães que aqui viviam e trabalhavam pois “os relatórios e a correspondência da secretaria de polícia, durante as décadas finais do século XIX, estão recheadas de evidências que demonstram uma incansável perseguição às festas populares, aliada a uma efetiva estigmatização de seus participantes como bebedores e desordeiros”.

De uma forma importante PENNA recupera em sua pesquisa o cotidiano de negros curitibanos que inúmeras vezes fizeram-se visíveis e foram afirmativos em sua luta pela existência e por uma vida livre. As negociações, as estratégias utilizadas mostram homens e mulheres em movimento, gerando suas próprias formas de luta e sobrevivência numa sociedade que insistia em declará-los despossuídos de humanidade: eles e elas afirmavam sua humanidade e sua inteligência viva em ações nem sempre bem-sucedidas mas nem por isso inexistentes e

---

se com os indivíduos do grupo dominantes, assimilando inclusive valores relativos à visão deturpada de seu próprio grupo, passando a manifestar sentimentos e condutas deste mesmo preconceito”. (BAIBICH, 2000: 20)

que se mostram significativas. Memória esta que seria importante recuperar e ampliar levando-as para nossos livros de história e para os manuais didáticos que chegam às nossas escolas. O poder local tem feito uma seleção da memória histórica da cidade que omite essa dimensão e esta memória seletiva se reflete também na preservação do patrimônio histórico e nas opções de urbanização.

Autores críticos do planejamento urbano e econômico do Estado e de Curitiba nos últimos trinta anos indicam que nesta Capital, mais que em outras cidades brasileiras, o planejamento urbano teria sido tratado como estratégia hegemônica e como representação de um pensamento de classe. Tomamos hegemonia como categoria gramsciana de análise das relações de poder na sociedade capitalista industrial, segundo PIOTTE (1975:23)

Encontro a categoria explicativa da produção ideológica nas sociedades de classe na reflexão gramsciana, no seu conceito de hegemonia. Em Gramsci a hegemonia dá conta das relações travadas entre as classes sociais, especificamente fora do terreno da produção econômica. Permite trabalhar com os aspectos da direção cultural e política que envolvem as classes fundamentais na sociedade”.

Também em CAMBARIERI (1959:72-73 apud MOCHOVITCH, 1992:21), encontramos a novidade trazida pelo pensamento do filósofo italiano ao identificar que:

“O domínio supõe o acesso ao poder e o uso da força, compreendendo a função coercitiva; a direção intelectual e moral se faz através da persuasão, promove a adesão por meios ideológicos, constituindo a função propriamente hegemônica. Destacando esta função da primeira, fica aberta a possibilidade de pensar a hegemonia também quanto às classes dominadas, desde que vinculada ao grupo social básico”

Em 1971, quando um novo projeto de ordenamento social e urbano de Curitiba é instaurado, o domínio estava pré-definido pela conjuntura do governo militar onde as liberdades essenciais estavam suprimidas e, portanto cabia a este grupo a construção de uma hegemonia intelectual e moral que justificasse e construísse um consenso ainda que aparente diante das obras arquitetônicas e políticas realizadas. Também pode ser entendida como uma preocupação em disciplinar o uso dos espaços e dos tempos livres da população. Esta estratégia estaria inserida num projeto de poder de longo prazo e como representação do sucesso da forma centralizadora, tecnicista e tecnocrática do governo autoritário do qual fazia parte a administração municipal e estadual da época. D.OLIVEIRA (2000:186) constata que:

“Os grandes interesses econômicos e políticos se organizaram em torno de um projeto de dominação que, ao mesmo tempo em que atende – ou, no mínimo, não contraria – suas demandas fundamentais, se legitima pelo recurso à mística da tecnocracia. Nesse quadro fica óbvio que os planejadores urbanos não são – ao contrário da sua própria retórica – os únicos formuladores de políticas. Bem pelo contrário, expressivos membros dos mais variados setores influenciam, direta e indiretamente, a elaboração e implementação de políticas urbanas. Como entender então a prevalência da idéia de que existiria uma elite de técnicos não comprometidos e sinceramente empenhados na luta pelo bem-estar dos cidadãos como os únicos responsáveis pelo destino da cidade? A tese deste trabalho é a de que tal imagem se mantém não contestada por nenhum setor dominante precisamente porque ela é que melhor atende ao ocultamento dos jogos de interesses aqui desenvolvidos”.

Podemos supor que mais do que um Planejamento Urbano, o que foi desenvolvido em Curitiba neste período, foi um projeto de ordenamento social, em que aos mais pobres estavam destinados outros espaços que não os da Capital Modelo, que estava pensada para ser *européia e para atender aos desejos e ideais de consumo das camadas médias da população* sendo que “a mensagem sintética “cidade humana” encobre tendências dominantes da política urbana local de preservação do bem-estar e da qualidade de vida de segmentos médios da sociedade, enquanto amplas parcelas da população são excluídas dos novos circuitos de apropriação e consumo”. (SÁNCHEZ, 1997: 30)

Esta política de branqueamento estrutural da cidade e da homogeneização ideológica dos discursos e da propaganda a partir dos interesses das classes média e alta se reproduz nas escolas e nas seleções curriculares que são realizadas no seu interior. CUNHA (2000:9) ressalta que:

“A educação fala que somos resultantes da convivência cultural de três povos, sendo que apenas um é estudado desde sua base histórica, anterior a 1500, e também dentro das representações históricas brasileiras posterior a esta data. A média dos brasileiros universitários tem grande dificuldade em nomear cinco produtos vindos da África e importantes para a economia brasileira, como também teria dificuldade em citar cinco africanos ou afrodescendentes destacados na *História nacional*”.

As preocupações com a majoritária presença negra entre a população brasileira que, conforme relatamos, já são encontradas no século XIX, quando as classes proprietárias procuravam manter o controle do processo da abolição e da instituição do “trabalho livre” no Brasil, como também regular o comportamento e os espaços das populações trabalhadores. Nesse período, a maioria era a população nativa, povos indígenas que ainda sobreviviam, portugueses e afrodescendentes. Neste então, os imigrantes não representavam a proporção numérica que passaram a ter no século XX. O aumento da população trabalhadora, majoritariamente



mestiça, vai trazer novas preocupações das autoridades da época sobre formas de controle e disciplinarização. Segundo PENNA (1999: 2-4), “o discurso oficial guarda em si, também, a necessidade básica de se regularizar o tempo do trabalhador, constantemente interrompido ou desviado pelos indesejáveis divertimentos”. O autor seleciona alguns trechos de documentos que “são suficientes para se perceber a emergência – um tanto recorrente na história provincial – de um minucioso projeto disciplinar voltado para suas classes populares”.

A construção dos mitos de origem, relatos de fundação de um espaço comum, no caso paranaense e curitibano, omite uma parcela da história onde ela não corresponde aos ideais dos grupos sociais dominantes. Em Curitiba, a tradição inventada buscou no homem europeu o modelo de eugenia pretendida, tido como o representante da técnica, da ciência, do progresso. Segundo as expectativas e os ideais das elites regionais, estes substituiriam com vantagens a mão-de-obra escrava, e trariam na sua formação a ordem, a disciplina para o trabalho livre e a vontade de progresso e de desenvolvimento. Seriam trabalhadores ordeiros e pacíficos, condizentes com a ordem pensada pelo ideário positivista.

Temos em Romário Martins um dos grandes responsáveis pela constituição dos mitos de origem no Paraná e pelo amalgamento da ideologia que justifica esta denominação. Foi Romário Martins quem se preocupou em trabalhar elementos da natureza do Paraná como símbolos do ideário paranista<sup>14</sup>. Nas últimas décadas do século XX, no período do autoritarismo militar, identificamos a retomada dos ideais eugénistas presentes no século anterior quando do surgimento das teorias raciais. A teoria darwinista da evolução e da seleção natural das espécies foi utilizada para justificar a superioridade de umas raças sobre outras, notadamente da raça branca sobre todas as outras.

Assim como em Curitiba, em outros lugares do mundo a superioridade branca se afirmou na contraposição a negros e indígenas. Em Curitiba estes chegam a compor cerca de 40% da população local, até meados do século XVIII e XIX quando se intensificam as políticas imigratórias do governo brasileiro, mas nunca se constituirão como maioria étnica entre a população regional.

O exercício do poder com base na relação étnica tem servido para ocultar relações de exploração, justificar desigualdades e encobrir a exclusão, a violência e o genocídio. Como afirma M.L.T.CARNEIRO (1994: 16), “os mitos permitem dar coerência a um mundo repleto

---

<sup>14</sup> Conjunto de valores, atitudes e códigos de comportamento social que identificariam aqueles que tinham o privilégio de viver no estado do Paraná, em fins do século XIX e início do século XX. Era a expressão da ideo-

de injustiças”. Desde que os europeus iniciaram o processo de exploração colonialista no Brasil, estabeleceram-se relações de domínio e exploração das populações nativas. Mais tarde, na ampliação e consolidação do mercado de escravizados, vai-se categorizar a cor da pele como diferencial e marca identitária. Até então, a marca identitária era geográfica, lingüística e culturalmente estabelecida. GESSER E ROSSATTO (2001:13), vão observar que;

“Foi no desafio do encontro com o “outro” (então chamados índios ou escravos negros – nomenclaturas estabelecidas para justificar sua desumanidade, invisibilidade e coisificação), não incluído como membro social, que os colonizadores anglo-europeus perceberam a branquitude como uma representação de identidade e ponto de referência para legitimizar a distinção e a superioridade assegurando assim sua posição de privilégio”.

Como consequência dessa relação de poder que se estabelece a partir do elemento branco, as consequências são que boa parcela da população negra assume a estética e os valores brancos como seus como forma de reagir às diferentes e sutis formas de perseguição e inferiorização que sofrem no Brasil há cinco séculos. ROSSATTO e GESSER (2001:21) questionam a possibilidade dessa atitude anti-álgebra<sup>15</sup> ter os resultados desejados:

“Quando é que uma pessoa etnicamente distinta da branca atinge respeito, igualdade e dignidade diante do contexto dominado pelo branco?(...)Mesmo atingindo o sucesso duramente almejado, muitos ainda vêm-se forçados a assumir atitudes que representam a experiência branca, como por exemplo casar-se com um(a) loiro(a) ou tratar de desenvolver uma pele mais clara aceitável pela estrutura dominante”.

A escolha de Curitiba e sua população afrodescendente como campo de análise, deve-se à observação incômoda de uma forma de exclusão que se apresenta como inclusão para todos, mas que de fato é para alguns. No fato de perceber que para além do território nomeado como “coração curitibano”<sup>16</sup> pelo grupo que se reveza no poder há três décadas, há uma população que vive não no primeiro mundo da terra prometida pelas peças publicitárias dos “folde-

---

logia da classe dominante regional e pretendia criar uma unidade identitária entre imigrantes que aqui chegavam de diferentes regiões da Europa.

<sup>15</sup> Termo retirado da literatura médica e utilizado por BAIBICH (2001) para designar atitudes com a intenção de aliviar a dor provocada por ser o que se é. Refere-se aos movimentos de assimilação e de negação da identidade judaica como forma de livrar-se das perseguições e dos preconceitos advindos dessa condição. Utilizamos aqui para referir-nos a outro grupo vítima de preconceito, os afrodescendentes.

<sup>16</sup> Termo utilizado pela campanha de Jaime Lerner à prefeitura de Curitiba em 1984, quando a justiça eleitoral autoriza que Jaime Lerner inscreva-se para disputar a prefeitura doze dias antes do pleito eleitoral, uma vez que havia perdido o domicílio eleitoral por estar vivendo no Rio de Janeiro onde estava a serviço do governo do Estado do Rio, Leonel Brizola. Os candidatos de direita e centro-direita renunciaram coletivamente possibilitando assim a sua vitória numa eleição muito controvertida. Refere-se à forma geográfica dos limites da cidade que segundo a coordenação da campanha, lembra a forma de um coração. Acima dos partidos e das diferenças ideológicas e políticas, estava o arquiteto e urbanista do “Coração Curitibano”, do coração da cidade.

res” e da televisão, uma população que se debate com problemas e aflições próprias do terceiro ou quarto mundo. A Terra Sem Mal continua restrita a poucos porque mesmo os benefícios trazidos por ondas de desenvolvimento em nosso País e em nosso Estado não alcançaram igualmente a todos.

Identificamos nesse projeto urbanístico os ecos de teorias raciais e correntes filosóficas positivistas. Percebermos que a população negra vive nas bordas do coração curitibano, e também as escolas públicas que vivem cotidianamente situações de pobreza de material, pobreza de lazer, cultura e espaço para produzir e manifestar sua produção artística, indagamos como será ser negro numa cidade que se auto-proclama européia e que atribui suas supostas boas qualidades ao fato de aqui viver uma população branca de origem européia.

Estes mitos que se reproduziram na escola se materializaram em arquiteturas, soluções urbanas, produção cultural, e na seleção da memória histórica. Estas inclusões e exclusões não são uma novidade instaurada na década de setenta, são, isto sim, uma reprodução e uma retomada da cultura política das elites dominantes, do próprio paranismo, do pensamento etnocêntrico, eugenista, com matrizes européias que começa a ser instituído no século XIX. Curricularmente é apresentado de forma espetacular na coleção didática “Lições Curitibanas”: luxuosa, colorida, impressa em papel “couché”, capa dura, que não era para ser levada para casa pelos alunos, mas para ser folheada cuidadosamente pelas crianças para que aprendessem os conteúdos escolares, para que tivessem contato com a tradição cultural de sua sociedade. Uma obra que trabalhava com “categorias curitibanas” definidas conceitualmente através das mesmas imagens, as mesmas arquiteturas e as mesmas soluções urbanas tornadas o conhecimento privilegiado, o conhecimento autorizado a ser transmitido na escola para as novas gerações, o que acaba gerando entre a os/as jovens das escolas públicas uma percepção da cidade que se mostra pautada pela visão do grupo hegemônico porque “entre todas as possibilidades de leitura e apreensão da cidade, destaca-se como dominante aquela que resulta da ação de marketing e repetida constantemente ao longo de quase três décadas”.(SALLAS, 1999:54). ‘ A tradição inventada através do recorte seletivo da realidade histórica, inventa também o sujeito ideal para encarnar esse projeto civilizatório que tem como pressuposto a necessidade e a importância do branqueamento da nossa população. Previsões otimistas alardeavam que em cem anos o Brasil seria um país branco, apresentando esta previsão como a solução para nosso atraso e subdesenvolvimento, na crença de que isso fosse de fato possível. Este sujeito é expressão das oligarquias regionais que buscavam imprimir uma identidade social com modelos

europeus para a população paranaense formada originalmente por índios, colonizadores portugueses e depois por africanos escravizados.

Com o grande fluxo migratório que se dá no fim do século XIX e início do XX, estas oligarquias viam como uma necessidade a afirmação de elementos e símbolos comuns que agregasse estes diferentes povos sob uma mesma identidade. O paranismo será a concretização desse ideário, dessa bandeira sob a qual todos os diferentes se tornariam semelhantes pela identificação com a terra e com os símbolos que dela derivaram. Mas nem todos estes diferentes estavam incluídos sob a bandeira da unidade regional e nem todos eram dotados das virtudes morais edificadoras desta nova sociedade. Este xadrez étnico referido por Romário e por Wilson MARTINS, que vive numa “perfeita harmonia racial”, é verdadeiro porquanto considera apenas as etnias brancas como depositárias dos valores essenciais para se alcançar um estágio civilizatório mais avançado.

Em 1996, a Secretaria de Estado da Educação do Paraná (SEED), publica “Histórias do Cotidiano Paranaense”, resultado de uma pesquisa coordenada pela Professora M.A.SCHMIDT (1996:123), na qual a autora reflete sobre a propaganda da cidade e do estado, e recupera também estas versões de paraíso construídas ao longo da construção da identidade e da história regional. A autora também vai observar que “fazer uma viagem pelo Paraná seria o mesmo que mergulhar no lado belo e insólito do Brasil e se render à beleza de uma relva calma e mansa do paraíso terrestre(...)”(grifo nosso). Isto é, seria. Mas a realidade apresentada não é exatamente assim. Apesar de o Paraná apresentar índices de qualidade de vida entre os melhores do país, segundo o IPARDES (Instituto de Pesquisa e Desenvolvimento do Paraná), 51,5% da população tem apenas quatro anos de escolaridade, e o analfabetismo adulto é de 16,2%. Os últimos anos conheceram um sistemático desmonte da qualidade de ensino construída ao longo de mais de cinquenta anos, além de políticas que privilegiaram o capital internacional (com subsídios, anistia fiscal e muitos outros benefícios), em detrimento da economia regional e nacional. Estas políticas atendem aos interesses de organismos financeiros como Banco Mundial e BIRD que têm pautado os governos do Brasil e do Paraná na última década, dentro dos marcos do capitalismo neoliberal, a forma radicalizada do capital que transforma a educação e a saúde, por exemplo, não mais em direitos mas em mercadoria disponível no mercado a quem possa comprá-las.

A obra de M.A.SCHMIDT tem o mérito de contar a história do Paraná a partir do cotidiano, de relatos pitorescos, de crônicas locais e de fazer uma abordagem mais próxima do vivido por uma parcela da população. Outro mérito é o de não fazer um enfoque centrado em

“heróis” e sim nas pessoas comuns que fazem a vida dia-a-dia e dos cronistas da época. Também afirma, como Octávio Ianni e ao contrário dos paranistas ou de seus críticos como Wilson Martins, a existência, sim, de escravidão no Paraná. No entanto, sobre a população negra, não há a recuperação de sua presença na economia e na cultura do Estado e da Capital, mantendo o relato sobre a população restrita ao fato da escravização deste segmento da sociedade paranaense. É o único livro de história regional presente nas salas de aula, vem com belas ilustrações e é de agradável leitura para crianças e jovens do ensino fundamental. Mas também reproduz em suas imagens o imaginário de um Paraná branco e europeu.

Vemos como importante a revisão crítica dessas versões da história do Paraná onde a participação da população negra é desconsiderada na produção da riqueza do Estado, na construção de suas bases sócio-econômicas e em que tampouco são levadas em conta suas expressões e marcas culturais. R.C OLIVEIRA (2001:xxv/xxvii)) relata as discussões e o processo de construção da categoria de brasileiro, como síntese de todas as etnias que para cá imigraram. Define-se a língua portuguesa como fator de unidade nacional e a cultura portuguesa é a base sobre a qual se constrói a brasileiridade:

“A unidade do Brasil é a unidade da cultura portuguesa. No Sul do Brasil, onde a presença de outras culturas européias é forte, a profundidade da origem portuguesa na formação brasileira é mais defendida na batalha cultural. (...) O processo de nacionalização foi marcado por relações de persuasão e integração espontânea na sociedade nacional, mas também conheceu formas mais violentas e ostensivas como durante os anos da Segunda Guerra Mundial”.

Ao se elaborar e se afirmar as representações da identidade nacional, a categorização de brasileiro não considera nesta representação a parcela significativa da população negra em nosso país bem como desconsidera a população indígena, uma vez que esta construção é dada pelas relações de classe onde quem faz esta representação o faz a partir de sua classe. Negros e indígenas não eram considerados nesta construção porque não faziam parte do universo que se queria representado. Este fenômeno, se podemos chamá-lo assim, permanece até hoje e é objeto de reflexão e crítica dos intelectuais do movimento negro, que trabalham por uma revisão histórica e conceitual de nossas Academias onde o pensamento negro, afrodescendente ou mesmo os filósofos e pensadores africanos estejam presentes. Ainda que as elites desconsiderem a cultura marcada pela presença de 45% de população afrodescendente em nosso país, estes existem e produzem culturas de matrizes africanas, como observa CUNHA<sup>17</sup> (1996:7-8):

---

<sup>17</sup> Texto do curso de Pós-Graduação, Faculdade de Educação da Universidade Federal do Piauí, em 1996.

“Não se pensa aqui na liberdade de expressão das diversas culturas brasileiras, estas são raramente organizadas pelo pensamento universitário, geralmente sequer apresentadas ou minimamente reconhecidas. As diversas culturas são reprimidas, não representadas nos espaços públicos promotores de transmissão cultural. O que está em discussão nesse texto, são as percepções sombrias que os intelectuais brasileiros conseguem ter destas culturas. Penso que os intelectuais nacionais são míopes para estas culturas. Inexiste preocupação em organizá-las nos centros de representação da cultura nacional. (...) O europeu é compulsório no Brasil. Quase somente ele (europeu) pensa culturalmente. Quando não diretamente, fica como fantasma assombrando os pensamentos. Todos devem pensar através dele, quer pelo menos pela obrigatoriedade bibliográfica. Não são lidos os intelectuais africanos nas Universidades brasileiras. Nem mesmo reconhecem a existência destes”.

A História da Educação no Brasil, também não considera o papel dos negros, ainda que desde o século XVIII homens e mulheres negros/as venham se alfabetizando de alguma forma não pesquisada e não considerada na sua importância. CUNHA<sup>18</sup> (2001:3) vai chamar a atenção para o fato de que:

“A História da Educação presta um desserviço ao não registrar e não problematizar sobre a presença dos afrodescendentes nos sistemas educacionais e nas idéias sobre a educação anterior aos anos 50 do século passado. As idéias falham em apresentarem a presença dos afrodescendentes na educação somente a partir de meados dos anos 50, como resultantes dos processos de urbanização da sociedade brasileira e de universalização do ensino público”.

Em Curitiba, a população negra não é representada nos discursos sobre a cidade e sobre o Estado - é como se não existisse. É a esta forma de preconceito e discriminação que este trabalho se dirige: o que mais do que desqualificar o “outro”, o invisibiliza indo além de atribuir somente às etnias brancas o mérito de que este lugar seria um jardim do éden - seria um paraíso - inclusive por não ter população negra entre seus habitantes.

Como professora da Rede Estadual de Ensino e convivendo diariamente com as carências e dificuldades diárias e crescentes para desenvolver o trabalho docente, observamos as relações entre os/as educandos/as e entre educadores/as e educandos/as, e percebemos diversas formas de manifestação do preconceito. Diante dele, na maioria das vezes, não se sabe o que fazer e às vezes sequer é reconhecido como tal.

Tendo conhecido a realidade de criança e adolescente de família pobre que sempre viveu às margens da cidade e da vida social própria dos jovens, não é difícil encontrar os mesmos olhares que recalcam a iminência de situações de humilhação que são acompanhados pelo sentimento de baixa-estima tão comum nas camadas mais pobres da população. A pobre-

za é uma marca social que nos acompanha por todas as etapas que se têm que enfrentar. E sendo mulher, sempre há alguém para lembrar qual é ou qual deveria ser nosso lugar. Mulher e pobre não foi difícil a identificação com outro grupo de discriminados e marcados socialmente como a população negra cuja trajetória sempre impressionou e foi causadora do que classifico como “espanto histórico” (tomando a liberdade de parafrasear Paulo Freire que ao estar na prisão se perguntava o porquê disso. Dá-se conta que a prisão era algo cotidiano para boa parte da população pobre deste país e entende a sua surpresa como “espanto de classe”). Sendo branca, estudando e aprendendo alguns truques é possível disfarçar e enfrentar o mundo com ares de coragem, ainda que às vezes estejamos com medo daqueles que sabem tão bem se mover como mais iguais num mundo de desiguais. Fosse e negra, não teria como disfarçar. E nisto reside parte da determinação e da intenção dessa pesquisa. Se bem conheci situações de discriminação por conta da situação social, tenho visto negros e negras serem vítimas também da discriminação racial. Num país com expressiva presença afrodescendente, penso ser tarefa necessária o debate sobre as condições de vida de negros e negras que aparecem em piores condições em todos os indicadores sociais. Eles são os mais pobres entre os mais pobres.

Explicitar o preconceito, explicitar suas raízes e suas conseqüências, as dores que provocam nas crianças que chegam à escola, vulneráveis à inexperiência e ao desconhecimento da maioria dos profissionais da educação sobre tema tão complexo, tornou-se um propósito acadêmico que em meio ao recrudescimento da intolerância no mundo, fruto também da exacerbção das desigualdades sociais provocadas pela hegemonia neoliberal e pela mundialização da economia que produziu ainda mais desigualdades, a tarefa de educar para a paz torna-se uma tarefa educativa da maior importância em nossa ação docente. Sobre esta situação reflete BAIBICH (2000:113) que “em nosso país, que é tido pelo imaginário mundial e por si mesmo como um paraíso de mestiçagem, a hipocrisia do não questionamento suficiente no que tange às diferenças, que são muitas, tem permitido a manutenção e o agravamento do silêncio que fala em favor do preconceito”.

Em todos os lugares da escola formam-se grupos dos “nós” e dos “outros”. Isto faz parte da natureza humana quando se agrupa e constrói identidades comuns como forma de fortalecer-se e criar segurança num mundo que se apresenta hostil. Observa o Professor J.B.B. PEREIRA<sup>19</sup>, ao falar da função positiva do etnocentrismo<sup>20</sup>, vai afirmar que “seria ela indis-

<sup>18</sup> Id., *ibid.*

<sup>19</sup> Revista USP, nº 50, p. 170, junho/agosto, 2001.

pensável para criar laços morais de solidariedade social entre indivíduos do mesmo grupo, fixar fronteiras simbólicas e reais entre populações, singularizar povos, enfim, dar a identidade grupal pela qual os indivíduos a si mesmos se reconhecem e reconhecem os demais, os “outros”.

No entanto, o mesmo movimento que institui a etnicidade na sua função positiva, também traz no seu bojo o que o Professor PEREIRA chama de sua face negativa, porque “ao desempenhar esta função agregadora, o etnocentrismo gera, dialética e diabolicamente, a sua face negativa, que é a construção cultural do estranho, do diferente, do outro. Em geral, o “outro”, enquanto ser humano e social, fica fora das fronteiras do “eu” individual e coletivo, quando não é colocado para além da própria condição humana”.<sup>21</sup>

## VEREDAS METOLÓGICAS

Para alcançarmos os objetivos pretendidos, recorreremos à leitura de obras da historiografia regional do século XIX e as que marcaram a primeira metade do século XX. Também obras que analisam a crescente e rápida urbanização das cidades marcadas pelas correntes migratórias oriundas das áreas rurais que vão dar uma outra configuração às cidades. Em vista disso o planejamento urbano passou a ser uma estratégia de ocupação do solo sobre o qual os governos passaram a exercer maior controle. No período que compreende o início dos anos 70, não é mais o amalgamento de grupos humanos diferentes que é o centro da preocupação das elites dominantes locais, e sim a imposição de uma forma e de uma dinâmica de urbanização que atendessem aos interesses instituídos por um modelo de urbanização industrial capitalista onde houve uma destacada política de subsídios às montadoras de automóveis sendo que todo o restante da estrutura econômica, de educação e de serviços sociais básicos existentes no Estado foi secundarizado para atender à concretização deste projeto.

---

<sup>20</sup> O *etnocentrismo* referia-se a uma tendência em considerar o próprio grupo como padrão e todos os outros como estrangeiros e, geralmente, inferiores. Os modos próprios de pensar e se comportar eram vistos como normais, a maneira natural de fazer as coisas. CASHMORE, Ellis. *Dicionário de Relações Étnicas e Raciais*. São Paulo: Summus, p.439-440.

<sup>21</sup> Idem, p. 170.



O Professor Milton SANTOS (1996: 46), analisando a ocupação do espaço urbano, resalta a transformação por que passa o conceito de região e entende-a articulada a um processo de economia globalizada e parte dos circuitos mundiais de produção capitalista, sendo que “compreender uma região passa pelo entendimento do funcionamento da economia ao nível mundial e seu rebatimento no território de um país, com a intermediação do Estado, das demais instituições e do conjunto de agentes da economia, a começar pelos seus atores hegemônicos”.

A partir desta reflexão, compreende-se o papel de Curitiba e o projeto modernizador das administrações Lerner e também agora dentro das estratégias econômicas como governo do Estado: ser atrativa para o capital internacional, ser o local de moradia de executivos de topo de mercado. Para essas camadas a cidade é pensada, para estes propósitos se dirigem as propagandas oficiais. Mensagens publicitárias chamam a atenção para o novo perfil dos migrantes que se dirigem à Curitiba: “da legião de bóias-frias de anos atrás”, para os “forasteiros de perfil bem diferente: os elegantes executivos de grandes empresas” (Veja, 10/07/91 apud SÁNCHEZ, 1997:93). Esta propaganda dirigida para as camadas altas da população atinge também as mais pobres que são atraídas, em muito maior número, pela mesma publicidade e pelas mesmas imagens da cidade, SÁNCHEZ, (1997). Nos utilizaremos conceitualmente das reflexões sobre o preconceito<sup>22</sup>, a discriminação<sup>23</sup> e a segregação<sup>24</sup> racial contra as populações negras no Brasil, buscando fazer a relação com o cotidiano escolar para identificar como estas práticas se reproduzem e se produzem no universo da Educação, entendendo a escola como uma instituição da sociedade burguesa urbana industrial e que teria entre as suas funções, formar e conformar os sujeitos individuais e coletivos aos padrões de racionalização propostos por esta sociedade. Por conta dessa função atribuída à escola, nela enxergamos um espaço

<sup>22</sup> Do latim *prae*, antes, *judicium*, julgamento, pode ser definido como crenças e valores apreendidos, que conduz um indivíduo ou grupo de indivíduos a ser contra membros de grupos previamente a experiências atuais com estes grupos. (...) Estas generalizações são invariavelmente, derivadas de informações incorretas ou incompletas sobre o outro grupo. Aos indivíduos do grupo vítima do preconceito é negado o direito de ser reconhecido e tratado como indivíduos com características individuais”. (CASHMORE, E. *Dicionário de Relações Étnicas e Raciais*. 1984, p.288, apud BAIBICH, 2001:96)

<sup>23</sup> Também conhecida como *racismo*, é a expressão ativa ou comportamental do racismo e visa negar aos membros de certos grupos um acesso igualitário aos recursos escassos e valiosos. Trata-se de algo mais do que pensar desfavoravelmente a respeito de certos grupos ou manter crenças negativas a seu respeito: a discriminação racial envolve colocar essas crenças em ação. (...) A discriminação racial pode ir desde o uso de rótulos pejorativos, como “crioulo” ou “negão” à negação de acesso a esferas institucionais, como habitação, educação, justiça, participação política etc. As ações podem ser intencionais ou não. (CASHMORE, E. *Dicionário de Relações Étnicas e Raciais*. 2000:171-172).

<sup>24</sup> “Há sociedades plurirraciais, como o Brasil, onde a desigualdade estrutural dos grupos não engloba a segregação direta e programada. Quando isso ocorre, o confinamento espacial surge de forma indireta, quase sempre

de reprodução, porque está condicionada pela realidade externa, no entanto ela tem também suas contradições que geram uma lógica interna que lhe é própria, gerando fissuras e espaços de crítica e transformação.

Observamos as relações entre a opção urbanística realizada em Curitiba no período que inicia nos anos 70 e seus reflexos na educação escolar. Entendemos que os modelos europeus buscados e reafirmados como “categorias curitibanas” na coleção didática “Lições Curitibanas”, se revelam excludentes na medida em que negam uma parcela significativa da população da cidade que de fato aqui vive e produz cultura, modos de ser e de expressar o mundo que não encontram ressonância porque o discurso monológico da técnica e da tecnocracia cala as outras vozes presentes e impedem a heteroglossia que reflete a pluralidade humana. DE SOUZA (1999:57) em estudo sobre a invisibilidade do negro na obra didática “Lições Curitibanas”, vai além ao considerar que “a imagem da cidade apresentada reflete somente a contribuição histórica e atual, invisibilizando os afro-brasileiros, a criança negra curitibana é mais violentada pedagogicamente. Em Curitiba ela é sempre estrangeira histórico-cultural e economicamente”.

A metodologia de trabalho utilizada nesta dissertação buscou em Pierre BOURDIEU a base teórica para encaminhar os passos a serem seguidos nessa pesquisa, onde conceitos como capital cultural<sup>25</sup>, poder simbólico<sup>26</sup> e violência simbólica<sup>27</sup> serão estruturais da nossa abordagem de pesquisa. Nosso contexto investigativo foram escolas públicas de Curitiba tanto da periferia quanto de um bairro mais central. Também trabalhamos com jovens egressos da es-

---

mediada pela classe social ou por condições econômicas”. (PEREIRA, J.B.B., Revista da USP, nº 50, junho/agosto 2001:174).

<sup>25</sup> “A noção de capital cultural impõe-se, principalmente, como uma hipótese indispensável para dar conta da desigualdade de desempenho escolar de crianças provenientes das diferentes classes sociais, relacionando o “sucesso escolar”, ou seja, os benefícios específicos que as crianças das diferentes classes e frações de classe podem obter no mercado escolar, à distribuição do capital cultural entre as classes e frações de classe. Este ponto de partida implica implica em uma ruptura com os pressupostos inerentes, tanto à visão comum que considera o sucesso ou fracasso escolar como efeito das “aptidões” naturais, quanto às teorias do “capital humano”. BOURDIEU, P. *Escritos de Educação*. (1998:73)

<sup>26</sup> “O poder simbólico é um poder de construção da realidade que tende a estabelecer uma ordem *gnoseológica*: o sentido imediato do mundo (e, em particular do mundo social) supõe aquilo que Durkheim chama o *conformismo léxico*, quer dizer, “uma concepção homogênea do tempo, do espaço, do número, da causa, que torna possível a concordância entre as inteligências”. (...) Os símbolos são os instrumentos por excelência da “integração social”: enquanto instrumentos de conhecimento e de comunicação (...), eles tornam possível o *consensus* acerca do sentido do mundo social que contribui fundamentalmente para a reprodução da ordem social: a integração “lógica” é a condição da integração “moral”. BOURDIEU, P. *O Poder Simbólico*. 2001:9-10)

<sup>27</sup> “É enquanto instrumentos estruturados e estruturantes de comunicação e de conhecimento que os “sistemas simbólicos” cumprem a sua função política de instrumentos de imposição ou de legitimação da dominação, que contribuem para assegurar a dominação de uma classe sobre outra (violência simbólica) dando o reforço da sua própria força às relações de força que as fundamentam e contribuindo assim, segundo a expressão de Weber, para a “domesticação dos dominados”. (id. *ibid.*, p. 11)

cola pública e que passaram a frequentar o cursinho pré-vestibular para negros ofertados por um projeto realizado pela ACNAP – Ação Cultural de Negritude e Ação Popular coordenado pelo Instituto de Políticas Públicas da UERJ e financiado pela Fundação Ford. A inclusão dos/as alunos e alunas do cursinho nesta pesquisa, deveu-se ao interesse em conhecer como se refletiu nestes jovens a experiência educacional num projeto de ação afirmativa e se haveria diferenças na sua auto-identificação e na consciência da sua condição de discriminado.

Também nos utilizamos da observação de uma sala de aula pelo período de um mês, de questionários e entrevistas semi-estruturadas. Estes caminhos percorridos na recolha de dados da pesquisa foram sendo definidos após um primeiro contato com a escola em que se observou que a observação demandaria mais tempo do que o que dispúnhamos. A observação, apesar de um curto espaço de tempo, mostrou-se igualmente importante porque, segundo LAKATOS e MARCONI (1991:191), “a observação ajuda o pesquisador a identificar e a obter provas a respeito de objetivos sobre os quais os indivíduos não têm consciência, mas que orientam seu comportamento. Desempenha papel importante nos processos observacionais, no contexto da descoberta, e obriga o investigador a um contato mais direto com a realidade. É o ponto de partida da investigação social”.

Em seguida optamos pela aplicação de um questionário, elaborado com vinte questões abertas e fechadas, onde procuramos conhecer a relação que estes/as jovens têm com o lugar em que vivem e que representações de si mesmos percebem na cidade e se repercute nos mesmos a expressão européia que se construiu da Capital do Paraná. Após a primeira aplicação, alteraram-se algumas questões e foram realizadas outras etapas de investigação por questionários, ao verificar-se que havia dificuldade de auto-identificação de cor e outras questões que julgamos necessário confirmar ou refutar.

Mesmo a observação e os questionários não nos pareceram suficiente, pois haviam muitas questões insuficientemente respondidas para podermos captar os sentimentos, a percepção e as experiências de jovens entre 12 e 18 anos que vivem e estudam em escolas públicas de Curitiba, bem como alguns que, já tendo concluído o ensino médio, puderam ter outra experiência educacional no cursinho já referido. Percebemos ser importante saber destes/as jovens qual memória guardavam da sua experiência estudantil desde as primeiras séries escolares até hoje.

Também nos ancoramos na obra da Dra. T.BAIBICH, “Fronteiras da Identidade: O Auto-Ódio Tropical”, em que a autora, através da literatura produzida por escritores judeus brasileiros, aborda os efeitos do preconceito sobre a construção da identidade judaica e identi-

fica o auto-ódio como uma das consequências do preconceito manifesto contra esse grupo social. O conceito de auto-ódio é também utilizado para compreender a atitude de jovens negros e negras quando da negação e desvalorização de seu pertencimento étnico. Para tal, foi substancial também, a leitura teórica de GINZBURG, C. (1989:149), que nos oferece “um método interpretativo centrado sobre os resíduos, sobre os dados marginais, considerados reveladores”, ainda que haja questionamentos sobre o rigor da abordagem qualitativa e dos “indícios”. É o próprio GINZBURG (1989:178) quem responde:

“Mas pode um paradigma indiciário ser rigoroso? A orientação quantitativa e antiantropocêntrica das ciências da natureza a partir de Galileu colocou as ciências humanas num desagradável dilema: ou assumir um estatuto científico frágil para chegar a resultados relevantes, ou assumir um estatuto científico forte para chegar a resultados de pouca relevância.(...) Mas vem a dúvida de que este tipo de rigor é não só inatingível mas também indesejável para as formas de saber mais ligadas à experiência cotidiana – ou, mais precisamente, a todas as situações em que a unicidade e o caráter insubstituível dos dados são, aos olhos das pessoas envolvidas, decisivos”.

As entrevistas irão completar o quadro da pesquisa, que se sabe também ela “indiciária” e “residual” mas que nos permitiram fazer significativas formulações iniciais sobre o que é ser aluno negro numa cidade que afirma uma superioridade em relação ao restante do país, a partir da afirmação de sua “branquitude” como elemento fundador dessa superioridade. Podemos realizar um quadro inicial do cotidiano desses meninos e meninas que sonham com um mundo e com uma vida melhor para si através da educação e do trabalho.

Nos reportamos a outros teóricos da pesquisa qualitativa (LÉSSARD-HÉRBERT, Michelle et al, 1990), (LUDCKE e ANDRÉ, 1986), para identificar como os sujeitos escolares, sobretudo alunos e alunas negras, constroem seu conhecimento e sua relação com a escola e com a cidade onde os mesmos não são representados e para definir os percursos e as metodologias utilizados.

Buscamos apoio no método dialético por entender que este nos permite um instrumental de análise ancorado na realidade social e suas contradições. Optamos pela abordagem qualitativa por ser

“aquela que se desenvolve numa situação natural, é rica em dados descritivos e tem um plano aberto e flexível e focaliza a realidade de forma complexa e contextualizada. Responde a questões muito particulares e, sendo assim, se preocupa com um nível de realidade que não pode ser quantificado, ou seja, explora um universo de significações, motivos, crenças e atitudes que relacionam-se a um espaço mais íntimo de relações”.(LUDCKE e ANDRÉ, 1986:18)

O Capítulo I versará sobre a constituição do Paraná e de Curitiba como espaços idílicos, que seriam habitados por uma população diferenciada e melhor que o restante do país porque esta região seria dotada de uma natureza edênica e de uma população diferente: européia, empreendedora, detentora da técnica, da ciência e fundada na razão. Com a força do imigrante europeu a política de embranquecimento da raça seria a garantia de que conseguiríamos superar nossa história de atraso e dos vícios que segundo as versões hegemônicas da nossa composição étnica, teriam sido trazidos e provocados pelos escravizados. Nesta pesquisa nos apoiaremos nos historiadores regionalistas tanto do século XIX e início do século XX como R.MARTINS (1941-1995), E.W.MARTINS (1995-1999), bem como nos seus contemporâneos, SCHMIDT (1996); e nos seus críticos E.S. PENNA (1999), L.F.PEREIRA (1998), D.OLIVEIRA (2000) e R.C.OLIVEIRA (2001).

O Capítulo II tratará da constituição de Curitiba como metrópole moderna e serão analisadas as conjunturas históricas e econômicas que possibilitaram as transformações urbanas que aqui ocorreram. Observar-se-á as origens e matrizes do Plano Diretor da cidade, suas transformações e as concepções que lhe são subjacentes. A intenção é caracterizar Curitiba sob o olhar dos que promoveram esta forma de planejamento urbano buscando outros olhares sobre esta mesma história e, além disso, o olhar daqueles que mesmo sendo da cidade, são os “outros” desta concepção de mundo onde a “técnica”, a “ciência”, e o “progresso” são categorias atribuídas à parcela branca da população. A fundamentação teórica para esse trabalho se fará a partir dos trabalhos de F.E.S. GARCIA (1997), D.OLIVEIRA (2000). Para um estudo mais global da recente urbanização do mundo, nos apoiaremos em M.SANTOS (1996).

No Capítulo III nos iremos deter na reflexão sobre a cultura escolar, nos elementos de socialização, transmissão e produção de saberes que são próprios e específicos na escola. Buscaremos em FORQUIN (1993), e em FRAGO (1996), as bases teóricas para pensarmos os aspectos sociais que conformam a escola e também aqueles que da escola condicionam o meio social externo com a qual ela se relaciona e também influencia. Dentro da cultura escolar, buscamos a identificação das formas e das condições de reprodução do racismo difuso<sup>28</sup> que se manifesta travestido em piadas, brincadeiras e que é perceptível na sutileza das brincadeiras, e que se fortalece no silêncio das vítimas dessas brincadeiras. Encontramos em E. CAVALLEIRO (2000), um trabalho etnográfico sobre o cotidiano de crianças de escolas pú-

<sup>28</sup>“ Racismo não explicitado; que ora se manifesta, ora não; ora se manifesta de uma forma, ora de outra; quase sempre obedece a um código moral que, decalcado em subterfúgios, procura negar a existência do próprio racismo”. J.B.B. PEREIRA, *Revista USP*, nº 50, p. 173.

blicas e a explicitação dessas manifestações diárias e que passam despercebidas porque foram naturalizadas.

No Capítulo IV estaremos analisando a coleção didática “Lições Curitibanas”, tendo como ponto de partida o trabalho de M.A.A.SOUZA (1994), a partir do qual identificamos a invisibilidade do negro na referida coleção. A partir daí encaminhamos nossa pesquisa abordando esta obra didática, entendendo-a e tomando-a como corolário curricular escolar do pensamento hegemônico sobre a história e sobre a ordem imposta por este planejamento urbano, que se traduz em uma representação de valores e de ideologia que é materializada na imagem que cria verdades-por-correspondência, ou seja, aquelas imagens que estabelecem uma relação entre o mundo vivido e o mundo possível, em que uma atribuição de sentido ao mundo possível depende da correspondência com elementos do mundo vivido. Nesta análise utilizaremos o referencial encontrado em APPLE (1989, 1982), BOURDIEU (1998), e em M.L. NOSELLA (1981) para analisar o papel dos livros didáticos na conformação cultural da escola e na legitimação dos saberes de classe que transmite e em DEBORD (1984) a constituição das sociedades espetacularizadas identificando a ascensão de uma nova forma de apropriação capitalista: o capitalismo de imagens, o espetáculo, a espetacularização como estratégia de poder e representação.

Do psiquiatra e político martinicano Franz FANON (1983), encontramos sua tese de conclusão do curso de medicina – rejeitada pela instituição – apresentada em 1951 em Lyon, França em que analisa a recusa dos martinicanos à sua cor como resultado da internalização dos valores da sociedade francesa produzindo a ilusão de serem brancos e franceses. Na obra “Pele Negra, Máscaras Brancas”, FANON relata as muitas formas de fazer o negro odiar sua cor. Trata-se de compreender que “a alma negra é uma criação de brancos; procura compreender o duplo-narcisismo: o branco escravo de sua branquidade, o negro escravo de sua negrura” (nota da Edição Brasileira, 1983:2).

No V e último Capítulo, enfocaremos o olhar de alunos das escolas públicas de Curitiba, verificando empiricamente a partir desses dados teóricos e de questionários aplicados, as relações raciais entre brancos e negros no interior da escola. Como os/as alunos/as percebem o viver numa cidade-espetáculo com representações de matrizes eurocêntricas, e como e se os/as educadores enfrentam cotidianamente as situações de racismo e de intolerância e como estas se manifestam. Interessa-nos o quanto do discurso das representações européias da cidade, que organiza seletivamente a realidade, reflete na identidade e na percepção de nossos/as educandos/as no sentido de provocar o que PEREZ (1968:9 apud BAIBICH, 2001:) define

como identidade reprimida, “(...)este aspecto da personalidade do negro ou do judeu que fica na sombra e que o mutila como homem na medida em que não pode desenvolver até o fim tudo o que potencialmente é”.

É objetivo desse trabalho verificar como este discurso entra na escola e se reproduz nos currículos e nas práticas escolares, nas convivências do mundo da escola, na produção de atitudes valorizadas ou não por ela, através dos conteúdos que ali chegam com a autoridade do saber científico, do saber autorizado pela hegemonia em que se constituiu. Através de questionários e entrevistas com alunos/as e professores/as, bem como entrevistas, procuramos compreender, partindo da voz e do olhar do discriminado, o que é ser negro na Capital que se diz diferente – para melhor – do restante do país, inclusive por suas supostas tradições européias e credita a este segmento branco da população os méritos por sua distinção. Nessa pesquisa qualitativa busca-se detectar as consequências dessa invisibilização no interior da escola e em que medida e de que formas ela se configura na cultura escolar.

O preconceito e as diversas formas de discriminação têm raízes históricas, culturais e educacionais, e é na escola que buscaremos fazer nossa intervenção porque como afirma BAIBICH (2002: 120)

“Pensar nossa ação docente, de maneira sistemática e permanente, faz sentido quando contextualizada e definida a escola que queremos, isto é, a Escola que alicerce uma sociedade que nunca mais permita a barbárie: “Todo o debate sobre parâmetros educacionais é nulo e indiferente em face deste – que Auschwitz não se repita” (Adorno, 1994). Para tanto, além de pensar no futuro, é preciso exorcizar feridas de um passado de escravidão e de um presente globalizado no qual alguns se conectam à Internet enquanto outros não têm acesso à rede de esgotos”.

Tratando-se de Curitiba, viver de fato como se vive no Primeiro Mundo passa a ser secundarizado pelo mito de que o paraíso prometido do “Primeiro Mundo” é aqui. E ele se apresenta branco, europeu, em geral também cristão. Entretanto, a realidade empírica observada em nossas escolas e em nossa cidade mostra um mundo mais diverso e plural do que o ideário espetacular de Capital Européia permite entrever.

## CAPÍTULO I

## CURITIBA, PARANÁ: A REINVENÇÃO DO PARAÍSO

Pontos de Vista/8

Até pouco tempo atrás, os historiadores da democracia ateniense só de passagem mencionavam os escravos e as mulheres. Os escravos eram a maioria na população da Grécia e as mulheres eram a metade. Como seria a democracia ateniense, considerada do ponto de vista dos escravos e das mulheres?

A Declaração de Independência dos Estados Unidos proclamou, em 1776, que “todos os homens nascem iguais”. O que significava do ponto de vista dos escravos negros, meio milhão de escravos que continuaram sendo escravos depois da declaração? E as mulheres, que continuaram sem ter nenhum direito, nasciam iguais a quem?

Do ponto de vista dos Estados Unidos, é justo que os nomes dos norte-americanos tombados no Vietnã estejam gravados num imenso muro de mármore, em Washington. Do ponto de vista dos vietnamitas que a invasão norte-americana matou, faltam ali sessenta muros.<sup>29</sup>

O Estado do Paraná é apresentado e descrito por seus historiadores do século XIX e século XX, como uma parte do Paraíso na Terra. Autores como Romário e Wilson MARTINS reproduziram o olhar do viajante francês Auguste de SAINT-HILAIRE<sup>30</sup>, sobre esta região, que após percorrer as regiões que hoje formam o Estado do Paraná, afirma que “depois de tudo o que acabo de dizer, vê-se que não foi sem razão que apelidei os Campos Gerais de paraíso terrestre do Brasil. Entre todas as partes desse Império que percorri até agora, não há nenhuma outra onde uma colônia de agricultores europeus tenha possibilidade de se estabelecer com mais sucesso do que ali”.

Esta visão idílica do Paraná também pode ser encontrada em relatos como o do engenheiro Joaquim Branco, (apud SZVARÇA, 1998: 16-17) que pede a concessão de uma estrada de ferro Paranaguá ao Guayra, querendo fazer do Paraná “um novo far-west, mais fecundo e mais rico que o seu homonymo norte-americano – El Dorado, que collocará nossa terra na

<sup>29</sup> GALEANO, Eduardo. *De pernas pro ar: a escola do mundo ao avesso*. Trad. De Sergio Faraco. Porto alegre: L&PM, 2001, p.121.

<sup>30</sup> SAINT-HILAIRE, A. DE. *Viagem à Província de Santa Catarina*. trad. Regina Regis Junqueira. Belo Horizonte: Itatiaia; São Paulo: Ed. Da USP, 1978.



vanguarda dos demais Estados (...) todas as naturais condições que fazem de tudo isso um paraíso para o imigrante, um éden para a colonização”.

Ao considerarmos a possibilidade de outras narrativas derivadas de outros olhares sobre a história que nos é contada e sobre os saberes escolares que são trabalhados diariamente, alertamos para a possibilidade sempre presente de que com relação aos fatos narrados lhes faltam uma perspectiva, ou mais de uma. Em obra em que analisa a história da construção da identidade regional do Paraná, PEREIRA (1998: 9) referindo-se à obra de W.MARTINS, observa que este “toma o Paraná como uma exceção, que fica evidente pelo próprio título do seu artigo, que é o mesmo de seu livro a este respeito: Um Brasil diferente! As diferenças apontadas partem da raça e do meio físico, como era comum na construção das identidades no século passado”.

PEREIRA (1998: 10) relata que para os paranistas a identidade é algo dado pelo meio e pela raça; CHAUI (2000: 57) ao refletir sobre as “descobertas” do século XVI, ou “achamentos”, alerta para o fato de que não se tratam de “achamentos” pois tanto Brasil como América podem ser criações dos conquistadores europeus. Assim como a idéia e as identidades atribuídas ao Brasil e à América pelos colonizadores numa construção histórica, também a identidade do paranaense é uma construção, ou como afirma PEREIRA (1998), uma “invenção”.

No que tange às imagens com que se referiam ao Brasil os colonizadores, é CHAUI (2000; 58) quem vai observar: “no período da conquista e colonização da América e do Brasil surgem os principais elementos para a construção do mito fundador. O primeiro constituinte é, para usarmos a clássica expressão de Sérgio Buarque de Holanda, a “visão do paraíso” e o que chamaremos aqui de elaboração mítica do símbolo “Oriente”.

A visão de Paraíso presente no período do “descobrimento” permanece e é retomada no Paraná do século XVII e XIX. Para este trabalho em que buscaremos as raízes históricas da construção da identidade paranaense, encontramos que esta se constitui em bases eurocêntrica. Dessa forma é necessário localizar em que momento da história esta construção passou, primeiro a ser uma necessidade e, segundo, que interesses a fizeram ressurgir no século XX. PEREIRA (1998) vai evidenciar em sua pesquisa que esta característica atribuída ao Paraná pelos paranistas, tratava-se de uma construção histórica e não de uma particularidade étnica e geográfica do Estado. Nas palavras do autor, isto teria sido “fruto de um projeto de construção de uma identidade cultural que mostrasse o Paraná como um local diferente, fruto de suas características naturais e étnicas” PEREIRA (1998:10).

Encontramos no Paraná da segunda metade do século XX, esta construção identitária com as mesmas particularidades geográficas e étnicas, também vinculados a um projeto de cultura que tem a tarefa de produzir uma nova subjetividade com base nas referências inscritas pela imigração européia que, como Saint-Hilaire apontava, era a população ideal para fazer progredir este paraíso. Os paranistas vão priorizar a questão cultural ao buscar para o seu projeto a adesão de importantes intelectuais, artistas plásticos, jornalistas, escritores, arquitetos da época.

Há uma força política neste movimento, que nasce num meio republicano positivista e anticlerical, em meio ao ciclo econômico de cultivo e comercialização da erva-mate que promove também o desenvolvimento urbano e cultural da Capital do Paraná. O Paranismo surge como um desses movimentos culturais que reunia artistas e intelectuais locais e que, também segundo PEREIRA (1998: 14-15) “tentará forjar um estado que não passava até então de uma parcela de terra sem fronteiras bem definidas e com uma população heterogênea e sem quaisquer características em comum. Estas pessoas pensarão pela primeira vez o Paraná e lutarão pela construção de uma identidade regional para o Estado”.

Voltando à citação do início desse capítulo, pretende-se ler esta mesma história, mas procurando incluir nela algumas das vozes silenciadas. O projeto elaborado pelos Paranistas atribuía características européias ao paraíso descrito e pretendido, e é nessa matriz que se buscou constituir no Paraná um sentimento de pertença. O que se observa é que estes elementos que marcaram este movimento bem como muitas de suas estratégias são retomadas a partir dos anos setenta do século XX, de forma mais sofisticada, mas com a mesma eficácia, agora para criar um sentimento de pertencer ao “coração curitibano”.

Outra vez será marcada a diferença em relação ao restante do país, sobretudo no que se refere a Curitiba que a partir de meados de 1971, na administração de Jaime Lerner na prefeitura municipal, a cidade passa a ser apresentada ao mundo como a parcela do Brasil “que deu certo”. As ciências sociais e da comunicação desempenharam importante papel na consolidação desse projeto no imaginário da população e a força criada pelo sentimento de pertencer à Capital Européia contribuiu para de certa forma obliterar outras leituras possíveis sobre a cidade e agora sobre o Estado, mas que passam a se materializar a partir dos anos 90.

Identifica-se na iniciativa dos intelectuais relacionados às ciências sociais e da comunicação a função agregadora da etnicidade, quando possibilita afirmar a identidade grupal pela qual os indivíduos a si mesmos se reconhecem e reconhecem aos demais, os “outros”. E é no reconhecimento dos “outros” e na forma como estes são identificados que encontramos tam-

bém a face negativa da etnicidade que é a “construção cultural do estranho, do diferente, do “outro”. João Baptista B. PEREIRA observa que: “Os espaços e os distanciamentos que separam o “eu” do “outro” são demarcados por atributos raciais ou biológicos, interpretados pelo código cultural de cada grupo.”

A construção dos mitos e dentre eles a imagem de paraíso atribuída a terras brasileiras, faz parte da construção histórica de versões sobre a terra, seus habitantes e em geral omite relações de poder. A idéia do Paraná como uma região edênica parte de intelectuais ligados ao poder local e nacional.

Nisto não diferem de outros povos quando sabemos que cada povo ao relatar seus mitos de origem, os relatos de sua criação e do seu aparecimento no universo, elaboram narrativas marcadas pelo etnocentrismo, em que se afirma a si mesmo como “o povo” e aos demais como os “outros”. É João Batista B. PEREIRA<sup>31</sup> quem recupera o mito do povo kadiweu para explicar o sentido da etnicidade: “para os kadiweu, todos os homens vieram do corpo divino, só que eles vieram das partes nobres (cabeça), enquanto os demais, vieram das partes menos nobres, a partir do abdome, chegando os mais estigmatizados a sair dos excrementos da divindade. Com esse mito, os kadiweu “naturalizavam” o seu sistema de dominação sobre os “outros”, os não-kadiweu”

Portanto, os mitos de origem ao afirmar a identidade de um grupo – ou de uma classe – funcionam como justificação de sua condição de superioridade e de privilégio. Os mitos servem para “dar coerência a um mundo repleto de injustiças”.

Segundo L. F. PEREIRA (1998: 54), a construção da identidade regional no Paraná, “estará intimamente relacionada a uma construção de uma sociedade supostamente industrial e projetada para um futuro idílico” Esta crença e esta aposta na técnica está na base do pensamento filosófico do século XIX, quando se consolida e se torna hegemônica a sociedade capitalista industrial. A Europa é o símbolo desta modernidade e o Homem europeu o paradigma do progresso, do avanço científico e tecnológico e marca, segundo PEREIRA (1998: 57) “a ascensão de uma nova forma de governo que tem por lema a ordem e o progresso, que acredita na evolução humana e que produzirá uma nova sociedade”.

A falta de características distintivas de que sofria o Estado, explica toda uma fragilidade em termos de uma identidade regional, considerando que os limites territoriais do Estado foram definidos apenas em 1916. Em vista disso os paranistas vão tratar de inventá-la, produ-

---

<sup>31</sup> Revista USP, nº 50, p. 170.

zindo lendas do primitivismo local e uma natureza característica para a região. “Esta será a tarefa deste Movimento com base na ciência, na tecnologia e na fé no progresso”. (PEREIRA, 1998: 70).

Em estudo realizado sobre a obra e o papel de Romário Martins na criação da História do Paraná, D. SZVARÇA (1998: 7), anuncia que “a história regional do Paraná, a qual Romário Martins fundou ao tematizá-la enquanto história de toda uma comunidade e suas relações com o meio, (...) é abordada neste estudo como sendo uma história mítica. Este tipo de história desempenha na sociedade moderna, algumas das funções exercidas pelo mito em outras sociedades”.

Observamos neste trabalho que a fé na ciência tinha como propósito declarado a superação dos misticismos. No entanto, da forma como é apresentada, como uma fé irredutível acaba por se transformar em outro mito ao anunciar um mundo novo, paradisíaco, como promessa das conquistas da técnica, da ciência e do progresso nelas fundamentado. Alice LOPES (1999: 106) numa crítica à razão ocidental, vai afirmar que “as idéias científicas, que deveriam ser compreendidas como relativas e provisórias, essencialmente humanas, são transformadas em ídolos; a ciência ao invés de ser compreendida como uma forma de cultura, torna-se um objeto de culto e seu sucesso social se volta contra o próprio conhecimento científico, por reconduzi-lo ao plano de mito que ele pretende superar”.

Na construção mítica da História e das representações humanas do Paraná, subsiste a visão de Paraíso, ou de “Nova Terra Prometida”, Nova Canaã” no dizer de vários membros da elite local. A etnicidade afirmada é eurocêntrica e exclui dessas representações a população negra do Estado. É nesse sentido que a tarefa do historiador dialético, como D. SZVARÇA (1998: 95), se apresenta propondo um outro olhar que possibilite um outro ponto de vista: “nesta tarefa o trabalho do historiador dialético pode se desdobrar entre perseguir rumos que a tradição historicista – mítica – tomou em outras épocas, conjugando elementos díspares para formar suas imagens; ou recuperar na tradição dos oprimidos as imagens de uma realidade não realizada”.

As imagens que estão presentes “na tradição dos oprimidos” são as imagens que não fazem parte da seleção realizada na construção do Jardim do Éden. São os negros, afrodescendentes e suas representações humanas, culturais e religiosas que marcam pela ausência destes relatos míticos. É também esta parte da História que os mitos tratam de ocultar, produzindo uma imagem que se sobrepõe ao real e que o substitui à medida que o discurso dominante impõe e fixa o seu sentido que se repete monologicamente ao longo do século XIX e é

retomado com força no século XX. A História do Paraná é apresentada como a história de suas elites brancas, como observa R. C. OLIVEIRA (2001: xxiv),

Os intelectuais tradicionais do Paraná escrevem a história tradicional da identidade paranaense. Ermelino de Leão, Romário Martins, Francisco Negrão, e o último dos paranistas, David Carneiro. Todos possuíam vínculos com a erva-mate. A sua temática foi a construção da história regional, os temas paranaenses, a defesa dos limites do Paraná e a genealogia e memória das suas elites. Todos procuraram mostrar a continuidade histórica da região. O estado eram eles, os homens bons, e os seus descendentes.

W. MARTINS (1955), em obra de referência da historiografia regional, afirma que “Não Houve Escravidão no Paraná”, e por estar presente nas bibliotecas públicas e sendo relançada recentemente pela Imprensa Oficial, é apresentada como justificativa para ações que podemos identificar como “limpeza étnica”<sup>32</sup> ainda que este termo não esteja sendo usado do ponto de vista do extermínio físico destes grupos ainda que em relação à população indígena isto não tenha deixado de acontecer. De cinco ou seis milhões para uns milhares após quinhentos anos, houve um genocídio de proporções que poderíamos chamar de calamitosas. Em relação às populações afrodescendentes no Paraná houve eliminação dos registros culturais de sua existência e de sua participação efetiva na construção do Estado e da região, sendo que, alguns mitos nos deixam a idéia de que o índio, por exemplo, tivesse se afastado para lugares ermos, deixando espontaneamente o espaço territorial livre para os colonizadores europeus. A afirmação da não existência de escravidão no Paraná, já foi refutada por Octavio IANNI (1962), em pesquisa abrangente sobre a escravidão no sul do país, em que vai afirmar que:

São a maneira pela qual é aplicada a força de trabalho social e o modo de apropriação do produto desse trabalho que marcam essencialmente a sociedade, dando-lhe esta ou aquela configuração. É por isso que Curitiba deve ser tomada aqui como uma comunidade escravocrata. Independentemente do grau de diferenciação do sistema social, do contingente de escravos e senhores, do ritmo de crescimento da produção para o mercado ou outros fatores, a comunidade está inegavelmente marcada por um sistema de castas (p.10).

Recuperando a força discursiva desse relato, a partir de 1990, a Fundação Farol do Saber, ligada à Prefeitura Municipal organiza, e a Imprensa Oficial publica, uma coleção com autores vinculados a esta visão da História, intitulada sintomaticamente “brasil#diferente”.

<sup>32</sup> Em recente campanha publicitária (1996), o antigo Banco Banestado homenageava as etnias que seriam as responsáveis pela construção do Paraná, e, ao receber críticas dos movimentos negros que reclamaram a ausência dos afrodescendentes nessa composição étnica que era homenageada, a diretoria do Banco alegou na sua resposta, que a ausência dos negros ou sua presença numericamente insignificante, era fato histórico registrado por

Desta e de outras formas, estas idéias são reavivadas no imaginário social, uma vez que estes autores foram e são reeditados em diferentes épocas mantendo presente esta versão da história, estes pontos de vista, cumprindo um papel na transmissão desta tradição. “Na transmissão da cultura para as gerações mais jovens, já são transmitidos preconceitos: idéias que devem ser assumidas como próprias sem que se possa pensar na sua racionalidade e na conseqüente adesão ou não a elas”, CROCHIK (1997:16).

Esses preconceitos levam o indivíduo a fazer sua escolha, sobre com quais grupos deseja se relacionar, criar vínculos culturais, criando novos rumos na história da sociedade, construindo um “Brasil diferente”. E em que consistiria este “Brasil diferente”? Entre eles estão aqueles que se referiam à natureza, à geografia e ao clima e também no que toca ao modo de produção e, sobretudo na composição racial de sua população. LINHARES (2000: 148) afirma que,

Não houve no Paraná uma população negra entregue aos labores da mineração, como ocorreu em Minas, Goiás ou Mato Grosso, como ocorreu no Nordeste, em relação à cana-de-açúcar. / O que se fez no Paraná – é exato que no período colonial não se fez quase nada – não se baseou no braço escravo. Os poucos escravos para aqui conduzidos não foram além dos serviços domésticos de um ou outro senhor mais abastado.

A partir de estudos de autores como: W. MARTINS; Romário MARTINS e Ricardo Costa OLIVEIRA, notamos que a realidade constatada em Curitiba no século XIX, não era diferente do restante do Estado do Paraná. As relações escravistas estiveram presentes em todos os ciclos econômicos da região: desde o ciclo do ouro até o mais duradouro e economicamente mais rico que foi o ciclo da erva-mate. Em todos eles a mão-de-obra escrava representou papel fundamental ainda que os plantéis fossem pequenos, porque o tipo de cultivo aqui desenvolvido não exigia grande número de trabalhadores. Ainda assim, o modo de produção escravista marcou a economia e a sociedade paranaenses, mas os mitos de origem que contam a fundação e descrevem os tipos humanos que habitam esta região, negam ou obliteram a presença e a contribuição das populações negras na construção das bases da riqueza e das bases culturais que conformam a sociedade paranaense. As visões de paraíso remetem sempre a um cenário idílico habitado por homens brancos, cristãos de descendência européia.

---

importantes historiadores regionalistas e, portanto, o Banco não estava discriminando, mas sendo historicamente coerente.

Como já referimos, em 1996 é publicado “Histórias do Cotidiano Paranaense”, cuja coordenação de pesquisa histórica ficou a cargo de Maria Auxiliadora Schmidt, historiadora da Universidade Federal do Paraná. Distribuído nas cerca de 2.500 escolas públicas estaduais, e também em escolas municipais a partir da inclusão do ensino de História do Paraná nos currículos do Ensino Fundamental, o livro tem ilustrações coloridas de autoria da mesma ilustradora das Lições Curitibanas. O livro é visualmente muito bem produzido, mas repete as imagens de famílias brancas, sorridentes e coradas como representações da população do Estado. Assim como nas “Lições Curitibanas”, também reproduz a etnia branca como referência e como substrato populacional, histórico e cultural. Os índios aparecem em oito ilustrações: como habitante natural da terra (p. 8-9), na sua relação com a natureza (p.15-17), a sua imagem hoje (p.18), o índio cristianizado (p.19), outro que observa a chegada do colonizador, e uma última imagem de uma família indígena ocupada na fabricação de farinha. Na página 11, temos o primeiro capítulo que se intitula “E tudo começa: o branco chegou ao Paraná”. Temos então um conjunto de 35 imagens de tropeiros, famílias, intelectuais, gente comum pelas ruas, os salões da alta sociedade, a televisão etc. Todas imagens positivas, dignificadas, humanizadas: famílias, profissionais, artistas, trabalhadores.

Os negros são referidos quatro vezes e sempre na condição de escravizados. Um homem seminu sendo chicoteado, outra imagem no trabalho escravo com instrumentos de suplício no pescoço, também seminu, uma mulher negra ilustrando um classificado da época em que se anuncia a fuga de uma escrava, e, por último, um escravo negro carregando um feixe de erva-mate às costas. (O que sem dúvida reforça a importância do trabalhador negro na construção econômica do Estado do Paraná). Mas o que fica faltando é a referência a uma condição histórica anterior e referências sobre o que se passou após a abolição, pois fica a impressão de que desaparecem “naturalmente”.

Numa outra passagem da obra também podemos encontrar uma versão atualizada para o mito da Terra sem Males, onde a autora se refere e de certa maneira faz um questionamento sobre a visão corrente de paraíso atribuída ao Paraná e à Curitiba, como espaço destacado do Brasil, uma vez que viver neste estado corresponderia a (SCHMIDT, 1996: 120): “entrar numa fatia do primeiro mundo que, com muita competência e trabalho, desafia a crise, cresce, gera empregos e comemora excelentes índices de qualidade de vida. Esta seria então a terra prometida, o velho Eldorado, terra de fartura, celeiro e síntese do Brasil”.

Levado às escolas e colocado em discussão com objetivos dessa pesquisa entre professores e entre alunos, a interpretação corrente é a de que neste trecho se afirma a idéia de Para-

iso e que a mesma não é colocada em questão apesar do verbo “ser” no pretérito imperfeito (“seria”). Também DE SOUZA (1999), em monografia de graduação do curso de ciências sociais da UFPR, vai fazer realizar uma interpretação semelhante dessa passagem e do conjunto da obra. O uso desse tempo verbal, ao indicar uma ação ocorrida durante um certo tempo no passado, mas que não necessariamente ocorra ainda no presente, talvez tenha se dado em referência a uma situação que poderia ter sido, que tinha a potencialidade para tanto, a uma possibilidade que de fato existia, mas que não se concretizou.

O paraíso prometido pela publicidade oficial construída nestes últimos trinta anos, tem seu ocaso ao término do segundo mandato do governador Jaime Lerner, ícone moderno do paranismo e da criação da Capital Modelo, Européia, de Primeiro Mundo. Seu governo atinge apenas 11% de aprovação e são revelados os termos dos contratos secretos realizados com as montadoras de automóveis e que deixam à mostra um Estado extremamente paternalista com estas multinacionais (Jornal “O Estado do Paraná”, 1ª página, 15/12/2002) enquanto que a educação contou com apenas 0,47% de investimentos nos últimos quatro anos (Revista Istoé, p. 29, nº 1734, 25/12/2002). No aspecto ambiental, que foi um dos símbolos que projetaram Curitiba no cenário nacional, notícia divulgada no sítio eletrônico Paraná-Online, dia 25 de Dezembro de 2002, informa que foram desmatados no país 403.253 hectares de floresta da Mata atlântica dos quais 177.816 hectares no Paraná. São dados coletados pela fundação SOS Mata Atlântica e o Instituto Nacional de Pesquisas Espaciais. Ou seja: o Paraná sozinho foi responsável por quase a metade do desmatamento promovido nesta reserva ambiental que decresce a cada dia. Mario Mantovani, superintendente da Fundação SOS Mata Atlântica afirma que “a derrubada de florestas no Paraná ocorreu sem restrições, como se o desaparecimento de 177 mil hectares de floresta pudesse passar despercebido”. Um hectare equivale a um campo de futebol, Mantovani afirma que durante cinco anos o Paraná derrubou o equivalente a 97 campos de futebol por dia ou 4 campos por hora, dia e noite, “sem que o governo tomasse qualquer providência”. São exemplos de que a correspondência com a realidade muitas vezes não faz parte da publicidade e das construções simbólicas do Estado Modelo ou da Capital Ecológica do Estado-espetáculo.

Curitiba, desde o século XIX é a Capital deste paraíso e se apresenta como construção das oligarquias locais que buscaram imprimir uma identidade social para a população paranaense num período de intensa imigração européia, decorrente dos graves problemas econômicos e sociais vividos nos seus países de origem. Eram pessoas de países diferentes, com línguas, culturas e costumes diferenciados e por conta disso interessava a estas elites criar uma



unidade identitária a partir de valores que unificavam estas elites, valores estes que selecionaram como os fundamentos para seu projeto civilizatório. E desta forma estas versões da história permanecem e são assimiladas pelas novas gerações, à medida em que livros e manuais didáticos ainda hoje seguem esta corrente. Segundo CUNHA<sup>33</sup> (2000), “a História do Brasil ensinada nas nossas escolas é eurocêntrica, por partir de uma visão de mundo do europeu e não combinar esta com outras matrizes de conhecimento e experiência históricas. As bibliografias e textos desconhecem a participação de africanos e afrodescendentes na construção intelectual e material do país”.

A presença dos afrodescendentes na História do Paraná não avançou para além da condição de escravo, como se a escravidão fosse uma condição dada pela natureza e não pela História. Este ponto de vista que queremos ressaltar no cotidiano das práticas e das relações do ensino, compreende que, tal como explicitado em F. SÁNCHEZ (1997: 25), “o mito, que aparece enquanto realidade incontestável é uma construção social e histórica e, como tal, organiza de maneira seletiva o real”.

---

<sup>33</sup> CUNHA JR., Henrique. Professor da Universidade Federal do Ceará. Em texto do Curso de História Africana na Faculdade de Formação de Professores, UERJ, São Gonçalo, Rio de Janeiro, em Janeiro, 2002)

## CAPÍTULO II

### OS NEGROS NÃO VÃO AO PARAÍSO

Eles não têm culpa de não ser da nossa cor.<sup>34</sup>

O silêncio é outra forma de dizer. E este que permeia a questão racial na sociedade brasileira é o mesmo que está presente e grita nos corredores das escolas e nas salas de aula. Ele tem sido possível porque, segundo M. FRENETTE (2000: 32), a sociedade tem se deixado levar “pela doce hipocrisia que embala as discussões raciais no Brasil”.

No Paraná, a população afrodescendente passa a viver a condição de “estrangeiro” tanto no período da escravização como no que seguiu a abolição. Na acepção de T. BAIBICH (2000: 22-23), podemos perceber como se justificam as razões que subjazem à postura de desconfiança em relação aos afrodescendentes, e que é característica dos grupos dominantes tanto do Paraná e de Curitiba como de resto no Brasil, em que os/as negros/as passam a representar

A função de depositário de aspectos tidos como indesejáveis, função esta que libera “os mesmos” de qualquer mácula de sua condição de pureza, é talvez um dos mais significativos sentidos da alteridade: torna-se desejável a identificação com aqueles que compõem o grupo dos bons, dos justos, dos capazes, dos idênticos. (...) Tornar-se idêntico é, portanto, um fenômeno que contém simultaneamente a afirmação de si e a recusa do outro.

E “os mesmos” em Curitiba, assim como no Brasil colonial, são os brancos cuja cultura é definida como legítima. A partir dessa constatação também identificamos em Curitiba a construção de uma identidade social que tem como referência as culturas européias e os símbolos da modernidade do capitalismo industrial do século XIX. O movimento Paranista que se dedica a tal construção, tem como horizonte a constituição de um Estado com invejável população branca, laboriosa, depositária dos avanços da técnica, da ciência do progresso. Seriam estas populações o elemento que marca a diferença, para melhor, do Paraná em relação a outros Estados brasileiros.

Negros e negras estão presentes em nossas escolas, porém ausentes dos registros da história. A não ser quando se refere ao período e ao papel do escravismo que não se aborda

---

<sup>34</sup> Aluno de escola pública reproduzindo o que sua professora argumentou ao admoestar um aluno por estar proferindo piadas e comentários racistas.

como criminoso, na produção das riquezas nacionais e locais. A invisibilização da população negra na cidade se constitui numa marca da representação histórica do Estado e da Capital. Isto se dá tanto através de documentos oficiais como das homenagens étnicas presentes nos bosques, parques, portais e outras arquiteturas que homenageiam a imigração européia, tratando-os como os principais ou únicos responsáveis pela construção econômica e cultural de Curitiba.

A partir dos anos 70 encontramos o marco da retomada e intensificação do imaginário europeu para a cidade. Também ancorado no discurso da técnica, do saber científico como motores da transformação e do progresso. É o período do governo autoritário militar, que tinha entre seus pressupostos, o de uma sociedade que se sustentava na técnica, no planejamento centralizado, de decisões tomadas por técnicos que conhecem a realidade da Capital e que detêm o conhecimento autorizado sobre o que é melhor para a população. Jaime Lerner, ex-governador do Estado, é nomeado prefeito e passa a executar um projeto de urbanização para Curitiba que vinha sendo construído e planejado há mais de uma década.

Segundo Fernanda SÁNCHEZ<sup>35</sup> observa, o grupo político que esteve à frente das reformas urbanas de Curitiba nas últimas décadas, apresenta-se como técnico e não como político que de fato é. O discurso da técnica afasta o cidadão da possibilidade de participar das decisões, pois pressupõe que para decidir sobre o que é melhor para a cidade, para o bairro, é necessário um “conhecimento técnico” que é de domínio de alguns poucos a quem se deve delegar esta tarefa. Numa análise crítica desse discurso tecnicista, vai observar que “o pensamento técnico e o pensamento autoritário associado a este projeto, é de um autoritarismo extremo, porque a técnica afasta o público, a discussão e o conflito”. Encontramos no IPARDES (Instituto Paranaense de Desenvolvimento), dados estatísticos que nos mostram Curitiba como uma cidade que padece de todos os males da urbanização de nosso país, decorrência de vários fatores, dentre eles um processo de urbanização crescente e acelerado em todo o mundo, mas mais acentuadamente nos países do chamado “terceiro mundo”. Os índices de crescimento populacional medidos por este Instituto, mostram que o movimento migratório interno no Paraná é intenso e envolve parcela numerosa da população em deslocamento de curta distância e que privilegiam a região Metropolitana de Curitiba e secundariamente as regiões de Londrina e Maringá. As pessoas que se dirigem para Curitiba, demonstra a pesquisa que per-

---

<sup>35</sup> Arquiteta e urbanista pela UFPR, especializada em antropologia social – UFPR e mestre pelo Instituto de Pesquisa e Planejamento Regional – IPPUR, da UFRJ. Foi professora da Universidade Estadual de Londrina – UEL e na UFPR. Doutora em Geografia Humana, pela USP. Em entrevista não publicada concedida à autora.

manecem um curtíssimo tempo na Capital dirigindo-se em seguida aos municípios do seu entorno. As previsões são de que para os próximos cinco anos, a região metropolitana concentrará um milhão e meio da população pobre do Estado.

Segundo o Professor M. SANTOS (1996: 42), “a população urbana é praticamente multiplicada por cinco nos últimos trinta e cinco anos e por mais três nos últimos vinte e cinco anos. A proliferação de grandes cidades foi surpreendente nos países pobres”. Este fato tem modificado o espaço urbano e provocado transformações profundas na ocupação das cidades. Segundo dados do INCRA e do IBGE, cerca de cem mil famílias de pequenos proprietários e trabalhadores rurais do Paraná, abandonaram o campo em direção às cidades nos últimos vinte anos, premidos pelas dificuldades de subsistência provocadas por uma política agrícola voltada para o latifúndio e pela expansão das monoculturas. Uma grande parte dessa migração regional dirigiu-se para Curitiba.

As elites locais fazem com que esta seja uma cidade que desde o fim do século XIX persegue um ideal de modernidade, busca ser referência de civilização e de progresso ancorados numa idéia de ciência, na técnica. Vai ser fundamental para esse projeto a forte corrente imigratória da Europa para o Brasil, estimulada pelo governo brasileiro. Neste período, também autoridades paranaenses fizeram propaganda das vantagens que o Paraná oferecia para os imigrantes que para cá quisessem vir. É D.SZVARÇA (1998: 6-7) quem observa que

O período 1890-1910 é chamado da ‘grande imigração’ devido ao afluxo de estrangeiros das mais diversas etnias, em geral europeus que se dirigem para o Brasil e para o Paraná em especial. Este novo e diferenciado contingente populacional colocava a necessidade, para a elite local, de incorporá-lo ao seu projeto de sociedade. Para tanto se precisava organizar este ideal, estabelecendo normas e padrões de comportamento para os papéis que cada um desempenhava na sociedade, e mais, justificar este ideal do ponto de vista histórico.

Subjazem a estas iniciativas o projeto governamental de embranquecimento da população brasileira. Importantes intelectuais, políticos, jornalistas e cientistas do Império e depois da República, consideravam que nosso atraso estava vinculado não a uma relação colonial com os países centrais, mas sim a nossa conformação étnica. Nossos índices de analfabetismo, nossa falta de programas sociais e de instrução da população em geral não eram evocadas como as razões de nosso subdesenvolvimento.

É no contexto das imigrações que as elites paranaenses concentradas em Curitiba, começam a construir uma identidade para nosso Estado com o objetivo de integrar estas populações num projeto histórico de poder de classe. Este projeto eugênico vai ter matrizes eurocên-

tricas e vai minimizar e depois negar a presença negra no estado e na Capital. Estes intelectuais viam a necessidade de agregar grupos díspares que passam a viver, sobretudo a partir da grande corrente migratória do século XIX, na mesma região e se entendia como uma necessidade imperiosa dar uma identidade comum à sociedade que se forma e é transformada também por estes novos componentes. Estas necessidades e ações são encontradas nos livros de história de Romário Martins (“História do Paraná”, 1995), em Wilson Martins (“Um Brasil Diferente”, de 1955 e “A Invenção do Paraná” de 1999), em Auguste de Saint-Hilaire (“Viagem a Curitiba e a Província de Santa Catarina”, de 1822, reeditado em 1978) e outros autores.

Esta opção dos paranistas é influenciada pelas teorias eugenistas, pelas teorias biológicas sobre a superioridade de umas raças sobre outras, que eram pressupostos fortes no período e, além disso, atendiam a interesses hegemônicos, estavam relacionadas às questões de poder que envolviam as discussões sobre abolição e a necessidade de valorizar o trabalho livre identificando este com o trabalhador branco europeu. Teorias que vão justificar o empenho do governo brasileiro nas suas políticas de branqueamento da população e, por isso também, vai incentivar a imigração europeia ao mesmo tempo em que restringe a entrada de africanos e asiáticos no país.

Em Curitiba, a valorização dos imigrantes como balizadores dos valores morais de ordem, da disciplina para o trabalho, representantes da ciência, da técnica, via se cristalizar e manter em silêncio a parcela, aliás expressiva, da população negra, afrodescendente. Esta invisibilização é detectada em diferentes instâncias: nas estatísticas, na cultura, na arquitetura, na política e na educação. SZVARÇA (1998:82) relata que no momento da instalação da Província, em 1853, Romário Martins, ao transcrever os dados da população, não faz nenhum comentário “a respeito de a soma de negros e mulatos equivaler a 29,5% da população.

Este processo de invisibilização é encontrado também em W. MARTINS (1955) que vai afirmar num capítulo de sua obra “Brasil Diferente”, “Não houve escravidão no Paraná”, fato já contestado tanto por O. IANNI (1962) e por contemporâneos como L.F.L. PEREIRA (1998), E. S. PENNA, (1999) e D. R. SZVARÇA (1998).

Encontramos também referências no trabalho de monografia de graduação da socióloga Marcilene Garcia DE SOUZA, em que a mesma analisa “O papel das Lições Curitibanas na produção da invisibilidade do negro em Curitiba”; e dissertação de Mestrado de M. A. SANCHES, “O negro em Curitiba: A invisibilidade cultural do visível” (1997), ambos da UFPR. Este conjunto de trabalhos nos dá elementos para investigar esta construção histórico-

social e econômica, esta conformação cultural que permitiu a exclusão da população afrodescendente das políticas e das homenagens e das representações oficiais da imagem da cidade..

Por ocasião das comemorações dos 300 anos de fundação de Curitiba, cuja data foi alvo de controvertidas discussões em torno do momento de fato desta fundação, os movimentos negros organizados de Curitiba reclamaram a ausência da população negra na programação das homenagens a serem realizadas para as populações que teriam construído a cidade.

Reclamaram o devido reconhecimento do trabalho escravo como fator de geração de riquezas e de progresso para o Estado e para a Capital e reivindicavam um espaço nestas comemorações, o que não aconteceu. Há anos é realizado pelo poder público municipal e estadual, o Festival Folclórico de Curitiba onde se homenageiam as etnias responsáveis pela construção e pelo progresso da cidade. A cultura afrodescendente é desconsiderada na programação deste evento que faz parte dos calendários festivos da cidade.

Inúmeros monumentos arquitetônicos como praças, parques, bosques são motivos para homenagens étnicas em lugares privilegiados da cidade, de fácil acesso e a que muita gente pode aceder, para a população negra não há um monumento que faça referência a sua presença e participação na construção das riquezas do Estado em seus diversos ciclos econômicos, tampouco suas expressões culturais são incentivadas ou apoiadas. O professor João Baptista Borges Pereira<sup>36</sup>, retoma um tema também alvo de polêmica entre o movimento negro e o governo do Estado, quando lembra que o Banestado (Banco do Estado do Paraná, privatizado e adquirido pelo Banco Itaú), num calendário que homenageava as etnias, construtora do Estado, excluiu a parcela negra da população da sua homenagem, ação que o professor define como limpeza étnica, lembrando que os mitos de origem de todos os povos sempre registram o etnocentrismo. Em Curitiba não foi diferente. Retomou-se na Capital, especialmente nas três últimas décadas do século XX e início do XXI, um ideal de progresso, de avanço técnico e científico com fortes influências positivistas. Herança de alguns ideais do Paranismo, um movimento das elites econômicas e políticas da cidade e do Estado que, ao buscar construir uma “identidade” paranaense, tomou como referencial o “xadrez étnico” de origem européia na cidade. Estes tiveram uma ressignificação e revalorização a partir dos anos setenta e foram retomados de forma mais articulada ainda a partir dos anos setenta.

Estas evidências serão analisadas em conceitos como “branquitude”, ou whiteness em inglês, desenvolvido por estudiosos como Peter McLaren (McLAREN apud ROSSATO E

---

<sup>36</sup> Artigo Publicado na Revista USP, nº 50.

GESSER: 11) que afirma: “Whiteness ou branquitude se define como uma consciência silenciada ‘quase’ incapaz de admitir sua participação provocante em conflitos raciais que resiste, assim, em aceitar e a relacionar-se com a experiência dos que recebem a violação do preconceito”.

Este estado de exaltação do elemento branco, europeu ocidental como padrão moral e de caráter para a sociedade que se organizava em Curitiba, tem suas raízes nas teorias etnocêntricas que afirmavam a superioridade de umas raças sobre as outras. Isto tem provocado uma situação descrita pela Professora Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva (SILVA, 1997:40), ao descrever que:

No dia-a-dia dos brasileiros, palavras, gestos, situações vividas, reflexões, iniciativas de pessoas cujo corpo é negro, costumam gerar, de saída, julgamentos preconceituosos que atingem a maneira de ser, a concepção de mundo, a inteligência, os ideais tanto dos donos deste corpo como de seus juízes. Destoante do modelo criado por mentalidade que se reconhece única ou talvez principalmente de origem européia, isto é, branca, os corpos negros são tidos como exóticos ou feios.

Refletimos sobre a origem dos mitos que cercam a invenção de um Paraná europeu, e sobre quais teorias eles se assentam. Perceber que, ainda que hegemônicas no século XIX, estas teorias foram contestadas pelas novas descobertas no campo da genética. No entanto, as práticas que as mesmas geraram ainda não foram superadas, porque, ainda, estas questões “estão centradas na idéia de que diferentes grupos raciais ou classes sociais são superiores uns aos outros. Essa idéia é medida e legitimada pela experiência branca de ancestrais europeus masculinos, associada a classes sociais médias/alta”. (C. ROSSATTTO e V. GESSER, 2001, p.12).

SÁNCHEZ (1997) identifica nos projetos de urbanização de Curitiba, esta preocupação com ações culturais e arquitetônicas de matrizes européias voltadas para as camadas médias e altas da população, com uma campanha de mídia bem sucedida, que apresenta estas obras como para “a cidade”, indistintamente. A visibilidade adquirida por estas construções, sobrepujam ainda mais as referências europeizantes da cidade e recalcam os demais elementos das culturas que formam nossa brasileiridade, a ponto de que viver em Curitiba parece que não corresponde a viver no Brasil. Esta estratégia, que é ideológica, engloba a todos na visão idílica de que todos vivem no paraíso sem perceber que ali onde os sujeitos reais se encontram – favelas e ocupações, está bem distante do paraíso prometido pela propaganda oficial.

A associação das obras arquitetônicas com a idéia de Curitiba como a representação do paraíso, oblitera outras representações para a Capital, faz com que mesmo as populações que vivem distantes destes equipamentos que a cidade oferece, sejam levados a sentir-se, pela força do discurso hegemônico, como se de fato vivessem no “primeiro mundo”. A idéia de paraíso moderno é arquitetada dentro do projeto de urbanização levado a cabo pelo grupo do IPPUC tendo à frente o prefeito nomeado pelo regime militar. F. SÁNCHEZ (1997: 27), refletindo sobre o planejamento e o marketing urbano em Curitiba, diz que: “procuramos inscrever o processo estudado no contexto político-econômico nacional dos anos 70. Ali é possível identificar importantes elementos que informam acerca da construção e ornamentação do mito da cidade modelo nos anos de autoritarismo. Curitiba foi eleita, a partir daquele período, a mais genuína expressão do ‘milagre brasileiro’ em sua versão urbana”.

O sucesso do projeto e a possibilidade de sua execução completa deveram-se a conjunturas que confluíram e procedeu-se a sua publicização através de intensa campanha de mídia que marcam a construção da cidade-espetáculo. Os financiamentos a fundo perdido dos agentes financeiros internacionais, a inexistência de possibilidade de crítica e de contraposição de outros modelos, o poder quase absoluto da administração para realizar seu traçado urbanístico foram fatores que contribuíram para sua execução. A técnica e a competência técnica serão balizadores das decisões políticas sobrepondo-se a esta e ao mesmo tempo a referências europeias na arquitetura brasileira não são novidades. A questão é que, o Rio de Janeiro e mesmo Manaus, tiveram fases históricas em que se dizia que “o Brasil queria ser europeu”, e são marcas dessa época e dessa política. Em Curitiba esta idéia se tornou um projeto de longo prazo, transformou-se numa marca de cidade moderna e exemplar.

Encontramos a base teórica desse modelo na reflexão dos autores que analisam o sujeito da modernidade, sua construção e seus pressupostos. Entre eles M. FOUCAULT (1987), que, ao pesquisar a história das prisões reflete sobre a disciplinarização dos corpos que é promovida dentro das instituições como a escola, o quartel, os hospitais e as prisões. Além de observar que estas instituições cumprem a tarefa de normalizar os sujeitos, as arquiteturas e a distribuição dos corpos dentro dela, têm uma tarefa pedagógica e disciplinadora. Esta distribuição espacial dos corpos, além do controle dos tempos dos indivíduos, conformam estes indivíduos a um exercício do poder que sobre eles é exercido e produz um conhecimento que se volta para a organização e reorganização da própria instituição.

Outros autores que pensam a construção ou a manifestação de novas subjetividades no espaço escolar remetem para a reflexão das dimensões étnicas, de gênero e de classe a serem



consideradas nessa construção. Entre eles estão S. HALL (2002), McLAREN (2000), G. L. LOURO (1997), T. T. DA SILVA (1994) e P. GENTILI (1995) que investiga as novas formas de exclusão produzidas pela ideologia neoliberal que à medida que produz homogeneidades pela expansão do capital financeiro monopolista, também recalca as diversidades humanas produzidas ao longo de múltiplos processos históricos.

Em Curitiba, as obras arquitetônicas não cumprem apenas uma função plástica: além de impor um modelo do que é bom e justo, e do que é moderno no mundo, educam os indivíduos que, ao se identificarem com estes espaços, ainda que deles não usufruam, passam a considerar o projeto como sendo de todos, um projeto justo, criando uma verdade-por-correspondência<sup>37</sup>, ainda que muitos elementos do mundo possível estejam distantes do mundo vivido e esta experiência se dê muito mais na dimensão do imaginário produzido pelas campanhas publicitárias oficiais que, por sua vez, são reforçadas pelo conjunto da publicidade comercial identificada com esta política e com este projeto de poder.

Entretanto, dialeticamente, vão surgir vários trabalhos críticos dessa visão modernizadora da cidade que buscam, de acordo com MONARCHA, (1989:17), “detectar e expor as teses de um pensamento autoritário oculto sob o rótulo do novo e do moderno” sugeridas pelas ações que pretendem “a superação do atraso nacional e o ingresso no moderno”. E são arquitetos e urbanistas como SÁNCHEZ (1997) e historiadores como D. OLIVEIRA (2000) e R. C. OLIVERA (2001), que vão construir a possibilidade de outros olhares. Em Curitiba toda a composição étnica é depurada através do discurso e com isso se omitem, se apagam as diferenças sociais e a composição tanto racial quanto social da população. Segundo SÁNCHEZ<sup>38</sup>,

Há uma tentativa de construir uma representação de que a cidade é uma cidade branca, uma cidade ordeira, uma cidade civilizada, de cidadãos que estariam respondendo bem a esse projeto de cidade moderna porque são cidadãos brancos, de origem européia. Isto trata mais de uma construção de representações e valores do que propriamente uma correspondência com a realidade.

A fala de Professora SÁNCHEZ<sup>39</sup> é reveladora da realidade identificada nas populações negras em Curitiba, onde se atribui ao elemento branco as características positivas da cidade em comparação com outras capitais do país. No entanto, dados do IBGE publicados no

<sup>37</sup> Ao discurso corresponde uma materialidade que lhe dá consistência. Ou seja, a relação entre o mundo vivido e o mundo possível, em que uma atribuição de sentido ao mundo possível depende da correspondência com elementos do mundo vivido.

<sup>38</sup> Em entrevista não publicada concedida à autora, em 30/11/2001.

<sup>39</sup> Atualmente Professora da Universidade Federal Fluminense, Niterói-RJ.

ano de 2002, mostram que a população em Curitiba cresceu nas periferias, crescendo também os índices de violência com mortes onde as vítimas são em sua maioria jovens. Enquanto a média de crescimento populacional da cidade acompanhou a média do país, por volta de 1,8%, o crescimento da Região Metropolitana chegou a 8,2% em alguns municípios.

Fazem parte do retrato da cidade o mapa das ocupações irregulares em áreas de preservação ambiental (anexo, foto por satélite das áreas de ocupação irregular, última página), o número de moradias insalubres, os baixos índices de saneamento básico. Vive-se na Capital, problemas com abastecimento de água e de poluição dos rios que abastecem a Capital, divulgados pela mídia e que constam de estudos do IPARDES e de órgãos ambientalistas locais. Os dados deste Instituto, disponíveis no seu sítio eletrônico, confirmam que:

Entre as variáveis demográficas de mortalidade, fecundidade e migração, esta última se sobressai com forte influência sobre o ritmo de crescimento da população nos municípios do Paraná e conseqüentemente em sua distribuição espacial. O movimento migratório interno é intenso e envolve parcela numerosa da população em deslocamentos de curta distância e que privilegiam a Região Metropolitana de Curitiba e secundariamente as Regiões de Londrina e Maringá.

Os municípios da Região Metropolitana (RM) são os que desde os anos 70 vêm apresentando as maiores taxas de crescimento do Estado, conformando, em torno dos pólos dessas aglomerações, uma densa mancha de ocupação urbana. Na RM 18 municípios estão nessa condição dos quais destacamos dez: Fazenda Rio Grande, 12,87 % ao ano; Piraquara, 10,98% aa; Itaperuçu, 10,58% aa; Campina Grande do Sul, 10,39% aa; Quatro Barras, 6,91% aa; Contenda, 6,7% aa; Almirante Tamandaré, 6,32% aa; São José dos Pinhais, 5,91%; Colombo, 5,57%; Araucária, 4,46% aa.

Além desses indicadores que mostram um crescimento da RM muitas vezes superior ao da cidade de Curitiba, as projeções para o período 2002-2005 continuam elevadas. Por exemplo: Fazenda Rio Grande, 9,23% aa; Quatro Barras, 9,05% aa; Colombo, 6,77 aa; Campo Magro, 6,15% - que foi desmembrado de Almirante Tamandaré, que, por sua vez, mantém taxas elevadas de crescimento populacional, 5,45% aa -; Piraquara, 5,65%; Itaperuçu, 5,58%; Campina Grande do sul, 5,27%, São José dos Pinhais, 5,15%. No entanto, do conjunto de cerca de trezentos municípios que formam o Estado do Paraná, 206 deles tiveram perda populacional absoluta entre 1991 e 1996 e continuam perdendo. Podemos observar que os processos de exclusão não operam apenas no plano do simbólico, mas estão materializados no espaço social. Há uma exclusão sócio-espacial que se expressa, por exemplo, no curto espaço de

tempo que o migrante permanece no núcleo urbano central dirigindo-se à aglomeração urbana metropolitana que vem crescendo a taxas significativas.

Sobre as estatísticas da desigualdade social no Brasil, BAIBICH (2002: 113), observa que:

A síntese dos indicadores sociais da década de 90, divulgada em 4 de abril de 2001 pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, coloca em perspectiva o status do país como uma das nações mais injustas do planeta. Par e passo com a manutenção do fosso que separa os mais ricos dos mais pobres (14% da renda fica com os 50% mais pobres, enquanto 13,1% da renda fica com os 1% mais ricos), mantêm-se as desigualdades regionais, as relativas aos homens e mulheres e as entre brancos e negros (incluídos aí também os pardos).

Quando observamos como anda a desigualdade racial, constatamos que mantém um recorte de fundo segregacionista à medida que é entre as populações negras que se acentuam os dados de pobreza, analfabetismo, desemprego e renda e são os afrodescendentes a maioria dos habitantes das favelas e locais insalubres em nosso país. Dados do IPEA<sup>40</sup> divulgados em 2001, dão conta de que:

Os negros em 1999 representam 45% da população brasileira, mas correspondem a 64% da população pobre e 69% da população indigente. Os brancos, por sua vez, são 54% da população total, mas somente 36% dos pobres e 31% dos indigentes. Ocorre que, dos 53 milhões de brasileiros pobres, 19 milhões são brancos, 30,1 milhões pardos e 3,6 milhões, pretos. Entre os 22 milhões de indigentes temos 6,8 milhões brancos, 13,6 milhões pardos e 1,5 milhão, pretos.

Em estudos do mesmo Instituto, constatou-se que ao longo das últimas décadas, a intensidade da pobreza manteve uma relativa estabilidade e também as diferenças que marcam as condições econômicas e de escolaridade entre brancos e negros permaneceram inalterados. Buscamos dados semelhantes a estes no IPARDES e constatamos que não se faz o recorte racial nos trabalhos estatísticos deste órgão do Estado. Ou seja, não há como obter informações precisas sobre as condições de vida da população negra no Paraná, porque a variável “cor” não faz parte dos itens pesquisados pelo Instituto. Este fato nos chamou a atenção, porque também em IANNI (1962: 46) encontra-se uma observação a respeito dos registros sobre escravização no Paraná e em Curitiba, em que o autor também detectava uma rarefação de informações sobre as populações negras escravizadas do Paraná. Sobre esta quase ausência de dados sobre este segmento social, assim pondera o autor:

<sup>40</sup> Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada – vinculado ao Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão.

A imprecisão das informações acerca do trabalho escravo na mineração em Curitiba, bem como relativamente às condições, modos de arregimentação de índios e negros etc., não é obra do acaso. Reflete, em boa parte, uma preocupação definida em termos de interesse dos senhores de escravos e apropriadores do ouro interessados apenas no registro de eventos que possuam significação histórica para o consenso do seu grupo.

Na Curitiba de hoje, o “Mapa da Pobreza”<sup>41</sup>, elaborado pelo IPARDES em parceria com Universidade Federal do Paraná sob coordenação da Professora Milena MARTINEZ, do Setor de Ciências Sociais, mostra que as populações mais pobres foram levadas a viver nas regiões mais distantes da cidade quando não nos municípios que compõem a região metropolitana. Dentre esta, a população mais pobre é majoritariamente negra de onde conclui-se que a maioria dos negros que habitam a Capital do Paraná, vive nas bordas do coração curitibano.

D. OLIVEIRA, em “Curitiba, o Mito da Capital Modelo”, analisa o ordenamento social e espacial instaurado em Curitiba e os interesses privados a ele associados, observa que historicamente a Capital do Paraná teve uma população pobre em número menor que outras regiões do Brasil, por isso, “é razoável supor que, numa cidade que possui poucos pobres, a qualidade de vida como um todo, será mais alta; o planejamento urbano terá mais condições de se impor”(D. OLIVEIRA, 2000:185). Além disso, constata também que “Curitiba é a região metropolitana que tem menos pobres no Brasil. Mais ainda, a maioria dos seus pobres não se encontra no núcleo, mas espalhada pela sua periferia, confirmando a funcionalidade do papel desempenhado pelos municípios vizinhos na absorção de mazelas sociais e ambientais”.(grifo nosso).

Os problemas vividos pela população da RM vão desde a falta de água (que seria desviada para Curitiba com repetidos casos de erosão e desabamentos), à poluição, desemprego, altíssimos índices de violência e, por outro lado, serviços sociais de saúde, educação, moradia e transporte deteriorados.

Pesquisa<sup>42</sup> realizada pela UNESCO em parceria com o Instituto Ayrton Senna, sobre o período de 1988 a 1998, mostra o Paraná como o Estado mais violento da Região Sul e os índices de violência em Curitiba subindo do 21º lugar no ranking para um preocupante 17º lugar. No mesmo período, no Rio Grande do Sul houve um decréscimo dos índices sendo que Porto Alegre, sua Capital, cai do 15º para 21º. Foram pesquisadas situações de violência como

<sup>41</sup> Estudo concluído mas não publicado. Os dados encontrados mostram uma Curitiba diferente daquela da publicidade oficial.

<sup>42</sup> Publicada na Gazeta do Povo, em 17 de agosto de 2000, caderno Brasil, p. 21.

homicídios com mortes tanto da população em geral como com recorte da faixa etária de 15 a 24 anos. Esta pesquisa nos mostra também que os jovens aparecem sem número significativamente maior como vítimas do que como autores dessa violência. O Estado de Santa Catarina também apresenta índices melhores que o Paraná na questão de violência, mas não melhor que o Rio Grande do Sul.

No entanto, estes dados não são objetos de análise e nem de projetos políticos que pretendam superar esta situação. A opção tem sido reforçar os aspectos publicitários da política de imagens adotada pela administração Municipal e por ora também Estadual, e afirmar os aspectos positivos da cidade que se bem são também verdadeiros, são restritos a parcelas minoritárias. Cada vez mais pessoas são desassistidas de serviços sociais em benefício de um modelo econômico que vem sendo alterado sem alterar os níveis de emprego e renda e sem beneficiar a grande maioria da população que a cada dia busca a Capital numa tentativa de viver o milagre prometido pela propaganda : viver no primeiro mundo.

### CAPÍTULO III

#### POR DENTRO DA ESCOLA PÚBLICA: EXCLUSÃO E RESISTÊNCIA

As crianças das classes populares, através de sua socialização primária, dentro da família, não adquirem o capital cultural e lingüístico que as habilite a decodificar o tipo de mensagem que a escola transmite, mensagem que está, digamos assim, armada em termos do que Bourdieu chama de “cultura dominante” ou “cultura legítima”<sup>43</sup>.

Ao transpor os portões que separam a escola do mundo, há quem sinta vagamente que transpôs os portões entre dois mundos, e que a realidade com suas cruezas e violências de toda sorte tenham ficado “lá fora”. Por muito tempo a escola tem se comportado assim, como se a realidade não tivesse muito a ver com o que se deve ensinar a meninos e meninas que chegam, entram pelos portões, espalham-se pelo pátio, ocupam as salas de aula, sentam-se nas carteiras, e nos olham esperando que lhes conquistemos as mentes, os corações e lhes ensinemos coisas que lhes garantam “um futuro melhor”. No entanto, a escola está dentro do mundo ainda que seus muros marquem também sua especificidade e delimitem um espaço geográfico que é também cultural. Adentram a escola as determinações das políticas educacionais, as condições estruturais de contratação de professores/as e funcionários/as, as demandas da comunidade e suas expectativas.

Cada aluna e cada aluno é marcada/o pela sua condição social, pelo seu pertencimento étnico, de gênero. E nós, que temos a tarefa de educar, nem sempre abarcamos todas essas dimensões do ensino e da aprendizagem.

Também cada aluno/a, professora, funcionária, vem pra escola e quer pensar que é apenas seu local de trabalho. Mas a escola acaba sendo mais do que isso. Há saberes definidos curricularmente, que são ressignificados a partir da experiência docente, e também do aluno/a, da história profissional e também pessoal de cada um. A escola é um espaço que se define para além da sua arquitetura e dos espaços vazios. É um espaço de construção de saberes e de relações de poder. Nesse sentido, temos que refletir sobre a democracia existente em nossas escolas e no próprio sistema, na medida em que hoje, mais do que nunca, o acesso à escola não significa, necessariamente, o acesso à educação ou ao conhecimento. FREITAS (1998:10) alerta para o fato de que “nossa escola pública, aparentemente democrática – oportuniza a

todos o acesso ao conhecimento -, na realidade serve para legitimar a “ignorância” da maior parte da população. A falta de um posicionamento crítico e/ou de visão da totalidade social por parte dos educadores é um obstáculo que precisa ser superado para a transformação radical da atual prática pedagógica”.

A escola também é, ou deveria ser, um espaço de transmissão da tradição cultural e de novidade como bem refere H. ARENDT (1994:226), quando analisa a crise na educação. Desde seu ponto de vista, a crise é um estado permanente na educação, porquanto nós docentes somos os depositários da tradição cultural a qual vamos transmitir àqueles que são a novidade deste mundo, crianças e jovens:

Do ponto de vista dos mais novos, o que quer que o mundo adulto possa propor de novo é necessariamente mais velho do que eles mesmos. Pertence à própria natureza da condição humana o fato de que cada geração se transforma em um mundo antigo, de tal modo que preparar uma nova geração para um mundo novo só pode significar o desejo de arrancar das mãos dos recém-chegados sua própria oportunidade face ao novo.

Esta dimensão das relações de ensino e aprendizagem estão presentes na cultura escolar, são conformados por ela e também a conformam. Mas além das contradições geracionais, mesmo quando a relação se dá entre adultos, há a representação do poder na figura do professor e também dos manuais didáticos, cujos conteúdos e abordagens pouco são questionados pelos professores e menos ainda pelos alunos.

As respostas a este poder são dadas de diferentes formas e quase sempre na forma da indisciplina e até da violência contra professores/as por conta inclusive de um processo gradativo de desvalorização da função docente, uma das consequências das políticas que têm relegado ao professor da escola pública cada vez menos a função de educar, de ensinar e mais a de assistente social ou de “facilitador” de uma aprendizagem que não encontra os meios materiais para efetivar-se.

Os saberes que permeiam o cotidiano das práticas escolares, tanto nas definições do Currículo Básico do Estado do Paraná<sup>43</sup>, quanto na nova reforma curricular presente nos PCNs (Parâmetro curriculares Nacionais) propostos/impostos pelo Ministério da Educação a partir de 1998, traduzem um país e uma população que não é a mesma que se encontra no

---

<sup>43</sup> HASENBALG, Carlos. *Desigualdades sociais e oportunidades educacionais*. CP, nº 63, p.24.

<sup>44</sup> Elaborado pela Secretaria de Estado da Educação em 1988 e distribuído para as Escolas Públicas. Produzido pelas Equipes de Ensino que eram compostas por professores/as da rede bem como da Universidade Federal do

interior da escola pública. Os conteúdos trabalhados e suas abordagens nem sempre são lidos da forma como estava prevista nos manuais, “a lógica entranhada em práticas e rituais culturais pode ser bastante diferente dos significados particulares expressados ao nível da consciência imediata”, WILLIS (1991: 211). Todos os que fazem a escola ser cotidianamente, estão em permanente reelaboração nas e das práticas.

Ao contrário da sensação corrente, o mundo não fica do lado de fora da escola: ele está todo dentro da escola, com todas as suas contradições, conflitos, grandezas e misérias. Realizando a pesquisa que subsidia este trabalho e recuperando quase duas décadas de atuação em Escola Públicas de Curitiba, percebem-se estes acontecimentos nos corredores, nas salas de aula, nos pátios, em todos os espaços da escola. O tráfico de drogas, a violência, as amizades, o companheirismo, os saberes valorizados e desvalorizados, a prostituição: tudo isso é encontrado em nossas escolas. Bem como a segregação racial promovida e justificada pela desigualdade social historicamente construída.

Na realização de um projeto interdisciplinar em uma das nossas Escolas de atuação, localizada num bairro da periferia de Curitiba, planejamos fazer um levantamento dos problemas sociais existentes **no interior da escola**. Problemas sobre os quais os/as alunos/as tivessem conhecimento e curiosidade, interesse de compreender e que para isso teriam que investigar, uma tarefa que os próprios alunos deveriam desenvolver. Eles escolheram os temas a partir do que já sabiam e partiram para entrevistar os diretamente envolvidos nestes problemas. Os temas variaram do tráfico de drogas ao alcoolismo, discriminação racial e prostituição. Tratava-se de problemas vividos dentro da escola e não no seu entorno. Os dados levantados pela pesquisa mostraram um universo bem mais complexo e violento do que se costuma imaginar quando se pensa a escola desde uma perspectiva idealista.

Verificamos as condições materiais das escolas públicas da rede Estadual e é visível o processo de deterioração tanto material quanto pedagógica. Esta deterioração é resultado das citadas políticas emanadas dos organismos financeiros internacionais que mais do que emprestar dinheiro aos países subdesenvolvidos, vendem projetos com contrapartidas definidas previamente, com prazos exíguos e com juros e multas acima do mercado para o não cumprimento das metas definidas por estes organismos. Os critérios e as desvantagens dos financiamentos para a educação no Brasil foram temas de tese de doutoramento na Universidade de Sorbonne, pela professora Dra. Marília Fonseca, ex-técnica do MEC (Ministério de Educação

---

Paraná que tiveram um importante papel na construções das propostas pedagógicas para a rede Pública. Foi referência nacional de trabalho curricular.



e Cultura). A pesquisa foi apresentada em Seminário para Diretores/as das Escolas Públicas do Paraná, em 16 e 17 de Agosto de 1996. Promovido pela APP\_Sindicato, entidade representativa dos trabalhadores em educação do Estado, foi revelador e anunciava as práticas que estavam por vir. GENTILI (1995), (2001); FRIGOTTO (1993), (2000), têm analisado as políticas neoliberais na educação e apontado sua progressiva privatização e destruição do seu sentido público como um direito e transformação em mercadoria disponível para quem possa pagá-la.

O Estado vem progressivamente se retirando da responsabilidade de financiar a educação e transferindo essa tarefa para a filantropia privada. Não acontece uma privatização no sentido de se cobrar mensalidades ou algo assim, mas há transferência de gastos com reformas e manutenção que são transferidos para as famílias através das APMs. O mesmo Estado que financia corporações multinacionais com infra-estrutura completa e vultosos empréstimos a juros subsidiados e com vultosos incentivos fiscais, se retira do financiamento da Educação deixando parte dessa tarefa para a comunidade. É exemplar o investimento de menos de 0,5% na educação realizados pelo governo que se encerra, nos últimos quatro anos (Revista Istoé, Retrospectiva 2002). Há oito anos sem reposição salarial e com a estrutura física das escolas deterioradas, repete-se no Paraná, e de resto no Brasil o quadro descrito por P. GENTILI (entrevista ao Jornal O DIA, Caderno da Educação, 8/09/98), referindo-se, aos resultados dessa mesma política já aplicada em outros países da América Latina:

A experiência do Chile e da Argentina demonstra que esses países não conseguiram solucionar os principais problemas de seus sistemas educacionais. No Chile, que foi o primeiro a adotar essa política de retirada do Estado, a qualidade não melhorou significativamente. A promessa de equidade também não se cumpriu. Passou a haver mais desigualdade do que antes e para a grande maioria da população a situação educacional piorou. Podemos dizer que o custo da política neoliberal na educação foi a ampliação das desigualdades. Melhorou a qualidade para um pequeno grupo e piorou para a grande maioria. Outra questão a ser destacada é que pioraram as condições de trabalho das escolas. Piorou a infra-estrutura e o salário dos professores diminuiu. A situação educacional do Brasil é pior do que a do Chile e a da Argentina. O número de analfabetos é maior e a dificuldade para administrar o sistema é maior devido às dimensões do território.

Dados coletados pela APP-SINDICATO, entidade de representação da categoria dos/as professores/as e funcionários/as da Educação Pública do Estado do Paraná, apontam falta de material e empobrecimento dos equipamentos como bibliotecas e material didático. A forma de contratação dos profissionais da Educação foi precarizada, não se realiza concurso público desde 1994, ocasionando com isso a não-fixação dos docentes nas Escolas promovendo

do a rotatividade desses profissionais e impedindo que se construa uma equipe de trabalho com identidade, com afinidade entre si e com a comunidade do seu entorno. Os docentes concursados escolhem aulas por primeiro no início do ano, escolhendo em geral as escolas mais centrais. Com isso há vários anos, notadamente a partir de 1996, as inúmeras escolas das regiões metropolitanas e dos bairros periféricos, chegam ao mês de Abril sem que o quadro de professores/as esteja completo. O início do ano letivo tem sido conturbado provocando danos irreparáveis na aprendizagem dessas crianças. Junto a tudo isso, houve uma redução drástica no porte das escolas (relação número de alunos/número de funcionários), levando a que um colégio com cerca de quatro mil alunos tenha trinta e cinco funcionários para serviços de limpeza, secretaria, administração, inspeção de pátio, mecanografia, salas de informática e vídeo, biblioteca, cozinha e cantina.

Houve nos últimos anos uma pauperização acelerada nas condições gerais do trabalho na escola, havendo falta até de giz, que passou a ser comprado pelas APMs (Associação de Pais e Mestres) que têm tido a tarefa de substituir o Estado na solução de problemas de falta de material de limpeza, material didático como giz e papel sulfite, tinta para impressoras (quando têm), para mecanografia (nas escolas onde se conseguiu adquirir estes equipamentos através de rifas e outras estratégias).

Esta transferência de responsabilidades, não é gratuita e tem conseqüências na qualidade do ensino das escolas bem como altera profundamente o princípio da igualdade que deveria haver na oferta de ensino por uma mesma rede. Deve ser entendida como parte das estratégias de privatização do ensino público e a retirada do estado com conseqüente responsabilização privada das famílias ou das empresas dispostas a praticar filantropia na área da educação pública. E mesmo a escola tem sido chamada a praticar ações de arrecadação de alimentos e roupas e conseqüente distribuição entre os “mais pobres”. Encontramos em BOURDIEU (1997:218-219) a reflexão sobre as transformações promovidas pela concepção neoliberal de políticas sociais:

Com efeito, a ajuda direta à pessoa toma o lugar das antigas formas de melhoria dos serviços públicos, sendo que já foi mostrado que estas têm conseqüências completamente diferentes: em perfeita conformidade com a visão liberal, a ajuda direta “reduz a solidariedade a uma simples alocação financeira” e visa somente permitir o consumo (ou incitar a um consumo maior), sem procurar orientar ou estruturar tal consumo. Passamos, assim, de uma política de Estado que visa agir sobre as próprias estruturas de distribuição para uma política que visa simplesmente corrigir os efeitos da distribuição desigual dos recursos de capital econômico e cultural, isto é, para uma caridade de Estado, destinada, como nos bons velhos tempos da filantropia religiosa, aos “pobres merecedores”.

Nas regiões mais pobres da cidade, a situação piora pelo fato de as APMs não conseguirem angariar recursos para resolver problemas de pintura, troca de vidros, material de limpeza e higiene etc. E assim, as escolas que têm melhor desempenho são aquelas que conseguem garantir uma estrutura mínima de trabalho e onde estudam não necessariamente crianças e jovens de classe média, mas que ainda podem contribuir minimamente para ter uma escola razoável para estudar. O Estado abandonou as escolas e distribuiu prêmios para as que conseguem alguma forma de autofinanciamento. O valor repassado mensalmente para reparos, manutenção e material de consumo, corresponde de R\$ 0,40 a R\$ 0,50 centavos por aluno/mês. No entanto, o colégio Estadual do Paraná, situado na região central de Curitiba, que faz parte da rede de ensino, tem um repasse de cerca de R\$ 6,00 reais por mês (Informações de diretores de escola, em reunião de pais e mães, para explicar a dificuldade com a manutenção física da escola). Para exemplificar, citamos o caso do Colégio Estadual Anita Canet, com 1.500 alunos/as, localizada em Fazenda Rio Grande, que como muitas outras escolas, teve a necessidade de reparos confirmados pelos técnicos (engenheiros e arquitetos) da FUNDEPAR (Fundação de Desenvolvimento Educacional do Paraná). A escola cresceu nos 15 anos após sua criação, mas as estruturas não foram adaptadas de acordo com esse aumento de alunos/as. O telhado ficou comprometido, as obras iniciaram (sob responsabilidade de uma empresa do interior do Estado) e foram interrompidas. O telhado sofreu uma invasão de pombos que defecavam sobre os alunos enquanto estudavam e espalhavam ectoparasitas por todo o ambiente escolar. Crianças, jovens e até mesmo pais e mães de alunos/as foram infectados e tiveram reações alérgicas por causa dos parasitas. Esta escola infestada por piolhos de pombos é emblemática da situação atual da Educação Pública do Paraná e do estado de abandono das escolas pelo poder público.<sup>45</sup>

Nesse mesmo período, em que salários deixam de ser pagos a uma parcela dos/as professores/as e que as escolas se encontram nesse estado, é realizada uma reforma monumental num prédio público transformado em museu, obras caríssimas são trazidas para sua inauguração tendo que se pagar seguro para o transporte das mesmas. Só os gastos com a reforma somaram R\$ 54 milhões de reais, enquanto que os avanços de carreira devido aos docentes somavam apenas R\$ 1 milhão. Esta concepção de Cultura desvinculada da idéia de Educação marcou a gestão-espetáculo que ora se encerra e cujo saldo nós herdamos.

---

<sup>45</sup> Jornal 30 de Agosto, nº 97, Dez./2002, órgão de informação da APP-Sindicato.

Paulo FREIRE (1998: 50), refletindo sobre as condições estruturais em que encontrou as escolas da rede municipal de São Paulo, quando assumiu a Secretaria de Educação daquele município em 1989, vai nos relatar que:

O descaso pelas condições materiais das escolas alcançava níveis impensáveis. Nas minhas primeiras visitas à rede quase devastada eu me perguntava horrorizado: como cobrar das crianças um mínimo de respeito às carteiras escolares, às mesas, às paredes se o Poder Público revela absoluta desconsideração à coisa pública? É incrível que não imaginemos a significação do “discurso” formador que faz uma escola respeitada em seu espaço. A eloquência do discurso “pronunciado” na e pela limpeza do chão, na boniteza das salas, na higiene dos sanitários, nas flores que adornam. Há uma pedagogicidade indiscutível na materialidade do espaço.

É proibida a cobrança de taxas de matrícula nas escolas públicas, no entanto instituiu-se a “contribuição voluntária” para as APMs, que é cobrada no ato de matrícula. Diante desse apelo, mães e pais vêm-se constrangidos a contribuir de certa forma compulsoriamente, uma vez que a lei proíbe esta cobrança. As APMs passaram então a ter um novo papel dentro da escola, não mais de integração entre professores/as e mães e pais, e sim, uma função mantenedora. Isso tem levado a que em algumas regiões do Estado, segundo dados da Secretaria Educacional da APP-Sindicato, as direções das APMs passem a disputar o poder dentro da escola com a Direção no sentido de interferir nas decisões pedagógicas por conta dessa distorção promovida e alimentada pela política educacional em curso.

Grandes encontros realizados em Faxinal do Céu com presidentes de APMs têm garantido uma adesão quase incondicional destas entidades ao projeto governamental, gerando mais uma frente de conflitos e de enfrentamentos com os/as professores/as, inclusive porque haviam promessas verbais de possíveis privatizações de algumas escolas que ficariam sob a responsabilidade de APMs, a exemplo da fracassada experiência das escolas comunitárias levada a cabo pela prefeitura de Maringá na gestão de Ricardo Barros. As verbas eram repassadas para as escolas “por cabeça” (termo utilizado pela prefeitura): quanto mais alunos mais repasse. Também atravessadas por estes interesses, elas passaram a ser atores mais decisivos dentro da escola configurando uma outra dimensão de interferência e de condicionantes culturais escolares. Isto não seria um problema se houvesse estabelecido uma aliança entre estes pais e mães em defesa da qualidade da educação pública e do fortalecimento das reivindicações dos/as profissionais da educação. Em muitos momentos, por desconhecerem as dinâmicas privatizantes promovidas pelas políticas educacionais do estado, pais e mães se colocaram contra lutas históricas dos/as trabalhadores em educação como gestão democrática e planos de

carreira. Podemos dizer que em muitos momentos nos últimos anos, as direções de APMs, acreditando estar fazendo o melhor, foram de certa forma usadas como mais uma frente de implementação das políticas que o conjunto dos trabalhadores em educação consideram predatórias para a escola pública. (Tanto que professores/as e funcionários/as de escolas, na sua grande maioria empenharam-se pessoalmente para derrotar o governo que implementou estas políticas no Estado do Paraná).

Temos como herança situações de escolas que não obtiveram o reconhecimento do Ensino Médio por parte do CEE - Conselho Estadual de Educação -, porque não apresentam os requisitos mínimos exigidos para este reconhecimento: Biblioteca adequada, laboratório de Física, Química e Biologia entre outros. A solução apresentada pela Secretaria de Estado da Educação foi a de orientar a direção da Escola para que os certificados sejam expedidos por outro Colégio, este sim reconhecido pelo CEE, porque senão seus certificados de conclusão poderão não ser aceitos por instituições que exigem diplomas de ensino Médio que seja reconhecido. Soluções dessa natureza levadas a efeito pela Secretaria de Estado da Educação têm minado o sentido ético que deveria permear a Educação e aprofundado um sentimento de desânimo e de impotência entre os Profissionais da Educação afetando diretamente o ambiente escolar.

A CNTE (Confederação dos/as Trabalhadores/as em Educação), junto com o departamento de Psicologia do Trabalho da UNB (Universidade de Brasília), realizou uma pesquisa sobre a saúde dos/as professores/as das escolas públicas do Brasil. Esta pesquisa demonstrou que a progressiva e ininterrupta deterioração das condições de trabalho docente tem criado um novo tipo de síndrome que afeta os/as trabalhadores/as da educação: o **burnout**, também conhecido como “síndrome da desistência”. P. GENTILI (2001: 19), ao analisar o clima de desencanto que se instalou em nossas escolas observa que:

Diante das dificuldades cotidianas que devem enfrentar na escola, os docentes vão sendo encurralados entre o que desejam e o que realmente podem fazer, entre a vitória e a frustração, entre as possibilidades e os obstáculos. Nestas condições, o **sentido** do trabalho educacional vai se perdendo, o desencanto vai apoderando-se da ação e o ceticismo, oculto atrás de um suposto realismo, leva a muitos a reconhecer que qualquer esforço para mudar é inútil(...) Os componentes do **burnout** são: esgotamento emocional, despersonalização e falta de compromisso com o trabalho. A síndrome de desistência resume, de forma clínica, a perversa fisiologia de desencanto na escola.

Analisando os índices percentuais do **burnout**, verificamos que se encontram no Paraná os maiores percentuais dessa doença do trabalho. Em vista disso, a pesquisa voltou para o Estado o enfoque da investigação para entender por que motivos estes índices eram registrados. As respostas estão no acelerado processo de desmonte da carreira, dos salários, das condições de trabalho, no aumento das exigências, na desvalorização profissional, no incremento das intervenções e dos processos administrativos, na superlotação das salas de aula, e nas novas exigências culturais que não são acompanhadas de preparo adequado para responder a estas demandas. Professores/as trabalham freneticamente para atingir resultados medianos quando não decepcionantes a seus próprios olhos.

Esta descrição das condições de trabalho docente nos ajuda a compreender ao menos parcialmente em que cenário se movem professores/as e alunos/as na escola pública nesse momento. À fragilidade de formação docente a SEED responde com projetos como “Faxinal do Céu”, administrada por uma empresa de caráter privado, a “Universidade do Professor”. Esta instituição administra de forma privada os recursos públicos destinados à formação dos/as professores/as. Sobre isso encontramos o trabalho do professor Pedro Elói RECH (1999)<sup>46</sup>, que concluiu dissertação de Mestrado na Pontifícia Universidade de São Paulo, e investigou esta instituição e seu papel na implementação do projeto hegemônico de Educação no Paraná, projeto este emanado e financiado por organismos internacionais como o Banco Mundial, local de origem da então secretária de Educação, e o BIRD (Banco Interamericano de Desenvolvimento).

Ao mesmo tempo em que assistimos a uma rápida e progressiva precarização da rede pública de ensino e da carreira do magistério, por outro lado temos o simulacro da “formação docente” num espaço espetacular, de afirmação político-ideológica efetivada com o projeto “Faxinal do Céu”. Após uma semana com peças de teatro na companhia de atores como Fernanda Montenegro e Paulo Autran, professores e professoras voltavam para um cotidiano de trabalho onde falta tudo, e para salários que não lhes permitem ter acesso aos bens culturais exibidos neste lugar distante da realidade de nossas escolas.

É neste momento de desmonte e pauperização profissional da Educação pública, que documentos oriundos do próprio Ministério da Educação também apontam para a discussão da cultura escolar e de saberes até então preteridos nas suas práticas e conteúdos. A comuni-

---

<sup>46</sup> RECH, Pedro Elói. *“Faxinal do Céu-Universidade do Professor: a Redução dos conceitos de Educação e uma ameaça a sua forma pública e democrática.* Dissertação de Mestrado na área de História e Filosofia da Educação. PUC/SP, 1999. (Biblioteca da APP-Sindicato)

dade tem intensificado suas expectativas em relação à escola ao mesmo tempo em que o trabalho docente tem sido desvalorizado, ao mesmo tempo em que a capacidade da escola em responder às exigências que lhes são postas têm sido colocada em dúvida. A percepção difusa de que a escola não responde às necessidades sociais tem sido fortalecida pela ampliação da modalidade de ensino à distância, em que na nossa avaliação, na maioria das vezes a educação de fato passa à distância.

As crianças e jovens negros que vão à escola vão majoritariamente para a escola pública. Esta pauperização da escola se reflete no desempenho dos alunos em consequência das condições adversas em que os docentes realizam seu trabalho. Estudos da Professora Ileizi Luciana FIORELLI SILVA, da Universidade Estadual de Londrina, apontam um crescimento no número de matrículas entre os anos de 1996 e 1999, sem o correspondente aumento nas contratações de professores/as e funcionários/as. Projetos como “Correção de Fluxo” (1997 a 2002) ou classes de aceleração como se chamou em outros Estados (São Paulo e Minas Gerais), têm literalmente “empurrado” alunos das 5<sup>as</sup> para as séries iniciais do ensino Médio em dois anos consecutivos. Com isso observa-se um aumento significativo de alunos no ensino Médio entre 1999 e 2001. À redução do número de matrículas no ensino regular, corresponde um aumento nos cursos supletivos. Segundo a Professora I. F. SILVA (2002)<sup>47</sup>,

O ensino fundamental perdeu alunos, sobretudo a partir de 1999, foram 94.259 alunos a menos entre 1998 e 2001. No ensino Médio aumentou o número de alunos entre 1996 e 1999, 119.649 alunos a mais na rede. Porém, a partir de 1999, começou a perder alunos, diminuindo o número de matrículas em 38.908. Se até 1999 ganhou 119.649 e a partir daí perdeu alunos, o ganho real entre 1996 e 2001 é de 80.741 alunos na rede estadual. O ensino noturno também perdeu alunos, nos dois níveis de ensino. Mas no Ensino Fundamental, a diminuição atingiu entre 1996 e 2001, 112.517 alunos. A pergunta que fizemos é: para onde estão indo esses alunos, jovens e adolescentes?

A partir dessas caracterizações da estrutura e das mudanças que têm sido promovidas na organização escolar, perguntamos por que estes alunos estão saindo da escola, e também em que medida a escola tem incorporado os saberes e as manifestações da tradição cultural dos/as nossos/as alunos/as. O quanto cada escola constrói os saberes em consonância com as dinâmicas da comunidade da qual faz parte e permite que esta comunidade se inteire das suas dificuldades e possibilidades. Analisando a organização da escola como instituição da sociedade moderna e as formas por ela assumidas, vemos a necessidade de pensar em alguns con-

<sup>47</sup> Revista da III Conferência estadual de Educação - APP- Sindicato, 2002, p. 31 a 41.

dicionantes para a constituição dos saberes escolares em Curitiba, marcados pelo etnocentrismo branco, europeu, pelo ethos de classe média e por uma política de desmonte da sua estrutura e redução dos seus quadros de alunos e profissionais da educação.

Mesmo nesse contexto continua sendo a cultura escolar marcadamente burocratizada e normativa, valorizando a homogeneidade de ritmos, processos e linguagens, fazendo com que as culturas de minorias tenham dificuldade de afirmar sua identidade. Vê-se a necessidade de acolher os diferentes significados e sentidos atuantes no cotidiano da escola, que estão perceptíveis na observação do que se passa nos corredores, nos pátios e nas salas de aula, mas que não encontram ainda uma forma elaborada pedagogicamente de discussão e de reflexão. Até porque os espaços de reflexão e debate têm diminuído e justificados por uma lógica que fechou 1080 cursos técnico-profissionais, encerrou 170 mil matrículas nesta modalidade de ensino sob o nome de “Programa de **Expansão e Melhoria** do Ensino Médio” (PROEM), (grifo nosso). Realmente tratou-se de expansão da modalidade de ensino médio, o que não é explicitado é que esta expansão foi condicionada à adesão dos/as diretores/as de escola ao projeto que significava a extinção, por outro lado, do ensino técnico profissional da rede pública. Em troca receberam verbas para construção de laboratórios de informática (vinte computadores) e uma sala para biblioteca (nada sobre livros). Sobre o uso destas terminologias de qualidade de ensino utilizadas para nomear programas de extinção de cursos e redução de matrículas, encontramos em BOURDIEU (2001: 143) esta reflexão:

Essas palavras que são do léxico político trazem a marca da polêmica na forma da polissemia que é vestígio dos usos antagonistas que grupos diferentes delas fizeram e delas fazem. Uma das estratégias mais universais dos profissionais do poder simbólico – poetas nas sociedades arcaicas, profetas, homens políticos – consiste assim em pôr o senso comum do seu próprio lado apropriando-se das palavras que estão investidas de valor por todo o grupo, porque são depositárias da crença dele.

A maioria dos/as diretores/as assinaram o termo de adesão, mesmo de escolas que tinham esta modalidade de ensino, em troca da referida obra e dos computadores e da promessa de ensino pós-médio a ser ofertado em centros de excelência, que muitos acreditaram que seriam suas próprias escolas. Isto significou, por exemplo, o fim de uma história de quarenta anos do Instituto de Educação do Paraná, onde estudaram e ensinaram, entre outros, Helena Kolody e Erasmo Pilotto, que dá nome à instituição. Se 87% das crianças e jovens negros e negras estudam em escolas públicas, quando esta estrutura se deteriora por conta de políticas



educacionais que não contemplam a forma pública de ensino, é esta maioria que mais uma vez é excluída.

Além dos problemas estruturais vividos pelos nossos alunos/as e por nós professores/as, quando negros e negras vão à escola, não encontram nos conteúdos ensinados a sua história, as concepções de mundo de matrizes africanas não são ali discutidas. É a etnicidade branca que é referenciada o tempo todo. Isto se dá sem críticas e é assim analisado por McLAREN (1997:44-45) apud CUNHA (2002:8) “a branquidade opera como um sistema que explora o que quer que ela defina como seu ambiente. Conflitos entre a cultura branca e outras culturas não devem ser grosseiramente compreendidos como relações oposicionistas, mas como relações vivas entre níveis de hierarquia diferencialmente constituídos”.

As imagens constituídas dos afrodescendentes estão cristalizadas na figura do escravo ou em situações de subalternidade e produz um imaginário onde os negros em geral são inferiorizados e sua condição econômica e social é dada por sua condição inferior. Isto cria um correlato tão falso quanto este: a da superioridade branca. Refletindo sobre a construção social da alienação do Negro na sociedade antilhana e francesa, F. FANON (1983:13) afirma: “a análise que propomos é psicológica. No entanto, julgamos que a verdadeira desalienação do Negro supõe uma súbita tomada de consciência das realidades econômicas e sociais. Se há complexo de inferioridade, este surge após um duplo processo: - econômico, inicialmente; - em seguida, pela interiorização, ou melhor, epidermização dessa inferioridade”.

E a escola tem uma contribuição a dar sobre esta construção, ou desconstrução talvez, porque através das abordagens dos saberes trabalhados na escola, pode-se repensar a trajetória de parcela significativa da nossa população ainda não incluída nas representações da nossa nacionalidade, a não ser de forma periférica. O professor H. CUNHA (2001:5), refletindo sobre o que se sabe e o que se ensina sobre as populações afrodescendentes no Brasil, vai afirmar que:

Associou-se a idéia do escravo, a do Africano e do Negro, como sinônimos e a estes, apenas a idéia do escravo como fator de produção. Se produziu a invisibilidade de seres humanos portadores de diversas culturas e que no conflito histórico do escravismo produziram uma nova cultura, modificaram não apenas a nossa cultura como também as possibilidades da cultura dominante. Nas invisibilidades dos seres se processou uma imagem, a do escravo como uma máquina de produzir trabalho, eliminando-se o horizonte do ser produtor de novos pensamentos, os pensamentos de classe escravizada, lutando contra um sistema e produzindo diferentes significados à participação na produção material e simbólica do país.

E é essa imagem do/a negro/a escravizado/a que, permanece cristalizada nos livros didáticos, na memória cultural da escola no Brasil e na base da identidade regional do Paraná e de Curitiba especialmente. Ao se falar dos afrodescendentes, é esta memória da escravidão a que é ressaltada. Sobre o que havia antes da escravização não há referências amplas e explicativas que façam compreender o que isto significou para as nações africanas e o que representa até hoje a expansão colonialista sobre aquele continente.

## CAPÍTULO IV

### NEGROS EM CURITIBA: A PRESENÇA DA AUSÊNCIA

*A ausência da etnia afrodescendente na história oficializada é amparada pelo ensino onde o Africano e a África são inexistentes e o Negro surgido do nada aparece em apenas dois cruciais momentos: o da escravidão, como figura nua, despossuída da dignidade humana, coisificado e depois no ato dadivoso e piedoso da abolição, que existe por obra do mercado capital a ser estabelecido pelos interesses da Inglaterra. Aparece despossuído de luta, de resistência, de conflito e da conquista da liberdade. Desaparece no ser pensado e diluído numa massa popular onde desaparece tudo, as contradições e todas as diferenças culturais e regionais. Fica uma história com a referência étnica falsificada, representada e imaginada branca ou embranquecida. Não é por acaso que estudantes afrodescendentes ficam acanhados, por vezes revoltados, quando não tristes, e rejeitam as possibilidades identitárias oferecidas, pois elas são grotescas e despossuídas de dignidade humana.*

*Henrique Cunha Jr.*

De forma independente e trazida pelos próprios alunos, têm adentrado a escola a linguagem e a cultura negra reinterpretada por jovens negros das periferias do Brasil. Uma combinação de dança, desenhos (grafite), música e poesia de conteúdo geralmente contestatório e declarado como pacifista pelos seus adeptos. O hip-hop é uma expressão cultural de matriz africana ainda que de forte influência do colonialismo cultural estadunidense. É perceptível a dificuldade da escola em assimilar estas expressões populares negras de arte. Não pretendemos falar de uma identidade negra de viés biologizante, o que nos propomos é discutir as cercas culturais que são delimitadoras do que pode e do que não pode adentrar o espaço escolar.

Tampouco a estética africana de arte está presente no ensino de educação artística. Tanto que “os professores de educação artística se formam sem nunca terem tido sequer uma disciplina com conteúdos relativos à estética negra ou às raízes africanas” afirma D. M. SILVA<sup>48</sup>.

Elas vêm para o interior da escola através de nossos jovens e é interessante observar que mesmo nas escolas centrais, esta é uma linguagem que fala não apenas aos negros, mas aos jovens em geral. É rica de significados, de símbolos e de expressividade, mas encontra resistência e em boa medida, também incompreensão. É a dificuldade de trabalhar as informa-

<sup>48</sup> Revista Comunicação & Educação, São Paulo, (10):44 a 49, set./dez. 1997.

ções que não correspondem ao ethos consolidado da hegemonia branca das representações do mundo curitibano e da suposta forma curitibana de ser.

Também as expressões da cultura negra, presentes em nosso país e resultado das nossas reelaborações não encontram espaço de manifestação na escola e mesmo nos espaços públicos destinados à divulgação da arte e da cultura. Nota-se que muitos jovens nutrem um certo desprezo pela negritude das expressões culturais nacionais, e isto não é incomum. Como não é incomum uma referência desdenhosa a nossa produção nacional no campo do cinema, da música. São valorizadas as referências musicais e artísticas européias e estadunidenses, numa clara demonstração de baixa auto-estima identitária e uma relativa subserviência aos modelos considerados superiores de “civilização”.

Nos discursos conformadores da cidade, a etnicidade branca é a referência e a norma. Na escola encontramos evidências dessa conformação e o assombro diante da descoberta repentina de que isto não corresponde à realidade. A linguagem muitas vezes trai o que não se ousa declarar abertamente. É o professor Paulo FREIRE (1998: 53-54) quem explicita esse ato falho num exemplo muito próprio da sua forma de ensinar, quando nos alerta que:

Tão fingido quanto quem diz combater o racismo mas, perguntado se conhece Madalena, diz: “Conheço-a. É negra mas é competente e decente”. Jamais ouvi ninguém dizer que conhece Célia, que ela é loura, de olhos azuis, mas é competente e decente. No discurso perfilador de Madalena, negra, cabe a conjunção adversativa mas; no que contorna Célia, loura de olhos azuis, a conjunção adversativa é um não-senso. A compreensão do papel das conjunções que, ligando sentenças entre si, impregnam a relação que estabelecem de certo sentido, (...) não é suficiente para explicar o uso da adversativa mas na relação entre a sentença Madalena é negra e Madalena é competente e decente. A conjunção mas aí, implica um juízo falso, ideológico: sendo negra, espera-se que Madalena nem seja competente nem seja decente. Ao reconhecer-se, porém, sua decência e sua competência a conjunção mas se tornou indispensável. No caso de Célia, é um disparate que, sendo loura de olhos azuis não seja competente e decente. A Razão é ideológica e não gramatical.

Quando atribui-se, à suposta branquitude da cidade seu aparente sucesso, identifica-se um uso também ideológico do discurso sobre a cidade, que acaba sendo incorporado pelos seus habitantes de maneira acrítica. O outro, o estrangeiro em Curitiba passa a ser a sua população nativa e os/as negros/as escravizados/as e seus/suas descendentes, sendo que historicamente, segundo BAIBICH (2002: 115)<sup>49</sup>,

O outro, o estrangeiro (do latim extraneus: vindo de fora), a partir do Império romano passa a representar uma categoria política e a ser definido enquanto não-familiar praticamente em to-

<sup>49</sup> *Educar, Curitiba, n° 1. Editora da UFPR.*

dos os idiomas. No sentido de reafirmar a identidade e a pertença a seu grupo são atribuídas ao outro (alter) características, também grupais, supergeneralizadas sobre seu comportamento ou constituição.

Dentre estas manifestações da exclusão sob a forma de invisibilização da população negra na Capital do Paraná, encontra-se a coleção didática “Lições Curitibanas”, que ao cristalizar as categorias curitibanas, reproduz ao longo de suas páginas, este recorte curricular que silencia algumas vozes e dá vida a outras. Este trabalho pretende trazer à discussão e análise, pontos de vista sobre a história e as representações urbanas construídas em Curitiba, discursos que têm condicionado seleções curriculares e que observações empíricas sobre a Capital permitem perceber a possibilidade de construção de outros pontos de vista.

## **LIÇÕES CURITIBANAS: AFIRMAÇÃO CURRICULAR DA ETNICIDADE BRANCA.**

A “capital de todas as etnias”, onde todos vivem numa perfeita harmonia racial, constitui-se como verdade na medida em que considera dentro das categorias étnicas apenas o elemento “branco” (notadamente o europeu ocidental), e, também, sutilmente, mas de forma secundarizada os árabes, japoneses, etc. O que a propaganda e as ações políticas no campo cultural e arquitetônico da cidade disseminam, é consubstanciado no campo educacional-curricular na coleção didática “Lições Curitibanas”.

“Lições Curitibanas” é uma coleção didática destinada à rede municipal de ensino, lançada num calendário de festividades promovidas pela Prefeitura Municipal pelo então prefeito Rafael Greca de Macedo (gestão 1993-1996). É referido pelo prefeito no texto de apresentação como:

A obra mais importante da nossa ação como Prefeito da Cidade de Curitiba. Representa nossa fé na educação. Revela a inesgotável dimensão das nossas esperanças no grande futuro do Brasil a partir do apoio dado a alunos e professores para que desenvolvam ampla consciência de cidadania. /A cidade, terra natal, é normalmente vista como Mãe das criaturas que nela nascem e habitam. /Neste livro, ousamos mais: queremos ver Curitiba como Mãe e Mestra de suas crianças. /Os ensinamentos da vida, o saber acumulado pela Humanidade, na sua trajetória desde o Jardim do Paraíso até a modernidade, tornam-se familiares aos alunos, pelo emprego de “categorias curitibanas”. Aqui se ensina a ler, a escrever e a contar, com a paisagem, a memória e os personagens de Curitiba. Trata-se de um Manual de cidadania. Porque a melhor de-

fesa de uma cidade é a consciência adquirida pela maioria dos seus cidadãos./ Esperamos que LIÇÕES CURITIBANAS seja recebido por alunos e professores com o carinho que merecem todas as criações destinadas a difundir o Bem e a Verdade. Que passe de mão em mão, por muitos anos letivos, testemunhando uma época em que o Prefeito de Curitiba via na Educação a prioridade absoluta.

Esta citação expressa as determinações ou condicionamentos históricos que estão delineados neste texto de apresentação: messiânico, um ato de fé na Educação como a depositária do “futuro da Nação”. Além do mais, refere-se a uma “ampla consciência de cidadania”. Sabemos que o conceito de cidadania, bem como outros conceitos, não é fechado e, portanto possibilitando-se diversas interpretações. Vale estarmos atentos para a fixação de sentido que é dado a este termo ao longo desta coleção. A terra é retomada como a Mãe das criaturas que nela nascem e habitam.

Ao referir-se à trajetória da Humanidade pressupõe que esta começou no Jardim do Paraíso, o que explicita uma concepção cristã desta trajetória, e nem todos os habitantes de Curitiba o são. A afirmação do cristianismo pode ser entendida como um elemento da cultura branca ocidental reafirmada e tomada como um dos paradigmas do que se define como o BEM. A referência ao Jardim do Éden numa coleção didática, desconsidera todos os demais relatos míticos sobre o surgimento do ser humano na terra. Por exemplo, na obra “Memórias del Fuego”, do escritor uruguaio, E. GALEANO<sup>50</sup>, no volume 1, “Os Nascimento”, são narradas dezenas de histórias sobre a origem do ser humano sobre a terra.. Na tradição brasileira temos também os relatos das religiões indígenas e africanas que somam mais algumas centenas de relatos de mitos de origem.

Importa observar ao longo dos volumes da coleção, quais são as imagens que serão identificadas como as que compõem as “categorias curitibanas”. Quais são as memórias, as paisagens e os personagens selecionadas. Interessa-nos também, identificar qual é a idéia de sujeito presente nestas descrições e representações: quem é, afinal, esse “sujeito ideal” presente na historiografia regionalista, na arquitetura da cidade, quem é o habitante de Curitiba que está presente nos apelos publicitários e na constituição da imagem da Capital do Paraná, veiculada nacional e internacionalmente, criando olhares externos sobre a cidade que só vêm reforçar os olhares internos e bloquear críticas ao projeto e ao modelo.

Analizamos os depoimentos de pessoas que trabalharam no IPPUC desde que era ainda uma associação, APPUC (Associação de Pesquisa e Planejamento Urbano), como a enge-

nheira Dúlcia Auríquio e outros, que estiveram envolvidas nos planos diretores da cidade, desde o Plano Agache da administração Ivo Arzua. Houve um novo plano, com outro sistema e outro enfoque que levou o nome da empresa (SERETE), no entanto, este enfoque mantém o viés técnico para a justificativa e legitimidade do plano. Reiteramos que apesar de a prefeitura ter entre sua organização um Departamento de Urbanismo, a condução do plano era feita pelo IPPUC, e as linhas mestras para a reforma urbana então implementada vinham desse órgão ao qual o Departamento de Urbanismo tinha que subordinar-se.

Nos depoimentos encontrados na obra “Memórias da Curitiba Urbana”, vê-se que havia uma sintonia com a Câmara de Vereadores aonde os técnicos do IPPUC iam constantemente defender as diretrizes do Plano e fazer aprovar tal qual estes haviam previamente definido. O argumento em geral era de que isto era bom para a cidade, isto beneficiava a sociedade no seu conjunto, etc. Muitas vezes os próprios técnicos do IPPUC escreviam a minuta da lei e enviavam para a Câmara.

A coleção Lições Curitibanas pretende ser, mais do que uma obra didática, um Manual de Cidadania – e então se explicita melhor o conceito de cidadania pensado pelo autor do texto: é o ato de defender a cidade, ou seja, a cidade corre o risco de ser atacada e para isso se faz necessário que a maioria dos seus cidadãos esteja consciente da tarefa de sair em sua defesa. Ao criar a idéia de que a cidade precisa ser defendida, reforça-se o sentimento de unidade local, de identidade regional: os curitibanos, portanto, que vivem na Capital Modelo-de-Primeiro-Mundo-Européia-Ecológica-Social, devem ter consciência cidadã para defender este Paraíso contra ataques externos, vindos daqueles que porventura critiquem o projeto de “paraização” em curso.

Quando Fernanda SÁNCHEZ argumenta que o relativo sucesso do Plano e das possibilidades do mesmo ter sido executado na época, deveu-se muito às conjunturas históricas e econômicas é porque foram estas conjunturas que tornaram possíveis os financiamentos, e também algumas outras características históricas da cidade, citadas por D. OLIVEIRA (2000:185). Foi crucial para a execução desse projeto, por exemplo, o fato de que “numa cidade que possui poucos pobres, a qualidade de vida como um todo, será mais alta; o planejamento urbano terá mais condições de se impor”. Somado a isto, a ausência de críticas e de possibilidade de ações que pudessem impedir qualquer decisão que houvesse sido tomada pelos responsáveis pelo seu planejamento e execução.

---

<sup>50</sup> GALEANO, E. “Memórias Del Fuego”, vol. 1 – “Los Nacimientos” – 4ª ed., Montevideo: Librería América Latina, 1994.

Anos depois, já no período em que tem início a abertura para a democracia, ocorrerão mudanças que serão sentidas pelos envolvidos no plano de urbanização de Curitiba naquele período. Estas mudanças e as mudanças na conjuntura serão assim percebidas e relatadas por A. M. R. PARANHOS:<sup>51</sup>, que se referindo à abertura política que ocorria no país neste momento, diz: “no período 1979-82, se houver alguma crítica relativa à produção de fatos, não se deve a não produção de idéias. É que os mecanismos e instrumentos disponíveis para que se concretizassem aquelas idéias não eram os mesmos, e isso é importante ressaltar” (grifo nosso). (p.21)

Logo a seguir é o mesmo PARANHOS quem vai afirmar que então passa a ser necessária alguma participação popular nas decisões sobre o traçado urbano da cidade: e vai lembrar que, “o próprio Jaime (Lerner) propôs, com justiça, que se descentralizasse um pouco o processo, de modo a comunidade poder participar, interferir um pouco. Tentou-se abrir, de todas as formas”.

No início dos anos oitenta, período da abertura política controlada, “lenta e gradual”, os planejadores resolvem que então “é justo” descentralizar, mas, “um pouco”. Então a descentralização e alguma participação de entidades organizadas passa a ser justa.

De qualquer maneira as decisões no IPPUC não eram alvo de grandes debates e de grandes divergências e tampouco se admitiam críticas ao modelo adotado pelo grupo Lerner, que não deixa de ser o grupo do IPPUC. Fernanda SÁNCHEZ, que também é urbanista e que tem um outro olhar sobre o modelo de planejamento urbano adotado em Curitiba, confirma que:

Qualquer participação mais crítica, mais combativa, mais como uma tentativa de transformação ou de um embate com o pensamento hegemônico, é uma participação que recebe por parte desse grupo uma censura violenta. Conheço muitos casos, não apenas dos movimentos, mas de técnicos, de pensadores, de pesquisadores que sempre que produziram trabalhos científicos mais críticos, tiveram dificuldades ou de expressão, ou de apresentação em lugares públicos ou de censura efetiva quando tentaram publicar seus textos e suas pesquisas, inclusive de técnicos e pensadores que fazem parte de secretarias, do próprio estado. O pensamento crítico em Curitiba realmente encontra todo tipo de resistência.

Ser um Manual de Cidadania ainda não é tudo para o que se pretende com esta obra didática: as Lições Curitibanas estão destinadas a difundir o Bem e a Verdade – assim maiúsculas.

---

<sup>51</sup> Formado em Economia, pela Universidade Federal do Paraná, cursou Demografia na França. Foi funcionário do IPPUC entre 1974-83 1989-90. Depoimento na obra “Memória da Curitiba Urbana”, publicada pelo IPPUC, em Agosto de 1990.



culos. Em nosso trabalho vimos verificando qual é o Bem e qual é a Verdade: fica a impressão de que o Bem e a Verdade em Curitiba são brancos, são europeus, são ocidentais. Estes valores apresentados como absolutos são patrocinados pelo prefeito que via na Educação a “prioridade absoluta”. Nessa intenção anunciada, não se entrevê a possibilidade de “verdades”, pois a existência de “verdades” supõe que se admite a existência de outras leituras e outras interpretações sobre o mesmo fato histórico. Entendemos que as Lições cumprem um papel homogeneizador de reprodução e afirmação de uma identidade e de um projeto de poder que pretende conservar e legitimar sua hegemonia. Este projeto de poder pressupõe não só uma função de dominação, mas também de direção moral e intelectual. Uma dominação que se dá também fora das relações econômicas de produção, através da cultura. Cultura branca sobre a qual nos propomos a uma discussão ainda que inicial para darmos conta de que a etnicidade branca também é uma construção histórica e que foi naturalizada. ROSSATTO e GESSER (2001:27) vão afirmar que “a identidade racial branca precisa ser analisada e conceituada para que possa conhecer-se, reconhecer-se e admitir sua atuação histórica. Precisa descobrir-se como agente contribuidor da hegemonia dominante e injusta (...)”.

A concepção de verdade manifesta nas palavras do prefeito está espalhada ao longo da Coleção “Lições Curitibanas”: as imagens, os textos, os recortes históricos, os modelos de cidadania, a concepção do que é bom e do que é justo pode ser encontrada no decorrer de suas páginas. A simbologia expressa nesta coleção didática, interpretamos como uma extensão das representações que se fazem da cidade através de seu projeto urbano e de suas obras arquitetônicas. E, desde este ponto de vista, é uma visão única: a de seus idealizadores e realizadores, intelectuais orgânicos das classes dominantes que reproduzem o ideário brancocêntrico europeu nas formas urbanas e arquitetônicas aqui desenvolvidas.

Estes destaques ao texto de apresentação nos permitem, ao decompô-lo e analisá-lo, perceber que há uma generalização e uma determinação ao mesmo tempo nestas palavras. É uma obra que se apresenta com a autoridade conferida por aqueles que sabem, que têm consigo o Bem e a Verdade. Mais do que uma coleção didática identificamos, nas Lições Curitibanas, a coroação no campo pedagógico de um projeto de poder, um projeto hegemônico. Ao apresentar aspectos, recortes da cidade para estabelecer as “categorias curitibanas”, estamos diante de várias seleções: quais paisagens serão consideradas “valores”, quais memórias serão selecionadas, quais personagens serão considerados “exemplares”. Poderíamos ir além: quais etnias vamos encontrar na história da construção da cidade, quais cenários e quais discursos sobre a cidade serão ratificados reiteradas vezes ao longo da obra como o discurso autorizado

pelo saber científico, técnico, fruto da razão e do planejamento. Afinal, a seleção curricular não é permeada de neutralidade e isenção, “as práticas escolares e os currículos não são meros transmissores de representações sociais que estão circulando em algum lugar, “lá fora”; elas são instâncias que carregam e produzem representações” (LOURO, 1999:33).

Fazendo eco ao projeto centralizador do governo autoritário, que se sustentava no argumento técnico para justificar ações políticas de cunho autoritário, assim também os executores e planejadores da reforma urbana em Curitiba sustentam suas decisões e a ausência de consultas à população como consequência de estes homens e estas mulheres serem detentores/as de um saber que não estava ao alcance da população “comum”.

Nos anos 70, também na Educação o tecnicismo será a ordem imposta pelos acordos MEC-USAID. Por conta desses acordos a Educação brasileira efetivará mais uma reforma cuja conformação legal é conhecida pela Lei 5692 de 11 de Agosto de 1971.

## **AS IMAGENS DO EUROCENTRISMO**

M. L. NOSELLA (1981:217), analisando os livros didáticos, observa que “as capas e Ilustrações constituem instrumento reforçador da ideologia dominante, pois, utilizando técnicas visuais, reforçam as mensagens ideológicas já veiculadas pelos textos de leitura. Os desenhos das Capas e Ilustrações são, na maioria das vezes, ainda mais falsos e acríticos diante da realidade do que os próprios textos”.

Levando em conta a análise de NOSELLA quanto ao papel das ilustrações, analisamos os livros destinados às 3<sup>aa</sup> e 4<sup>a</sup> série, vol. 2, e encontramos já nas primeiras páginas, (346-347), algumas imagens em primeira plana, que apresentam algumas cenas da Curitiba que está presente na obra. No projeto hegemônico instaurado em Curitiba a partir dos anos setenta, a imagem volta a ser recurso fundamental. Aí estão o “Palácio de Cristal”, as “Ruas da Cidadania”, “Jardim Botânico”, ônibus “Ligeirinho”, relógio da rua 24 Horas, a torre da Telepar e o Bosque do Papa e a Igreja da Ordem. São obras que remetem às representações do discurso que reafirma a europeidade da Capital. Fernanda SÁNCHEZ(1997: 64), aborda a significação destas obras como uma síntese do novo padrão de vida coletiva veiculado pelo marketing, e que respondem a valores culturais associados ao estilo de vida das camadas médias. Foi assim que um conjunto de inaugurações foi apresentado pela propaganda oficial naquele período:

A rua 24 Horas como espaço de galeria “relembra as antigas galerias francesas do século XIX, o Jardim botânico remete aos “antigos palácios de cristal ingleses” e a Ópera de Arame” é uma reinterpretação das edificações clássicas como a “Ópera de Paris”. A referência às matrizes europeias, como se pode verificar, também constitui-se em elo entre os três casos. A colagem destas referências torna-se importante como recurso para a construção da nova imagem da “cidade de Primeiro Mundo”.

Nas páginas 376 e 377 estão a Casa Romário Martins em estilo português, e o Castelo do Batel, “uma réplica de um castelo francês, em arquitetura típica do Renascimento”, a Casa Hauer, nas imediações da catedral, “é um exemplo da arquitetura alemã”. Também estão ali a Igreja da Ordem Terceira de São Francisco das Chagas, “em estilo colonial, tem o altar-mor folheado a ouro” e refere também às construções de Santa Felicidade, “em estilo italiano” e a casa de troncos, no Bosque do Papa, “contribuição dos imigrantes poloneses. Ao fim da explanação das construções apresentadas, na página 377, conclui afirmando que “por meio da preservação e da restauração, Curitiba registra a memória daqueles que construíram a cidade”(grifo nosso)”. A Rua das Flores está nas páginas 406 e 407, interpretada em dois momentos: do Império e da atualidade – de rua da Imperatriz (onde “o barão passeava feliz”), para Rua das Flores (“encontros, passeatas e muitos amores”), conforme o poema que acompanha estas cenas.

Na página 494, ao explicar a ordem de diagramação de um jornal de Curitiba, a página selecionada reproduz as imagens da inauguração das linhas de ônibus biarticulado em que aparecem o prefeito da época, Jaime Lerner, e aquele que era prefeito na época da publicação das “Lições”, Rafael Greca de Macedo. As manchetes do jornal chamam para a modernidade do equipamento e para o financiamento conseguido do BID. Continuando, na página 497 estão duas imagens do “Farol do Saber”, como exemplo de formas geométricas. Sobre os Faróis, são bibliotecas localizadas nos bairros da cidade, em lugares de intenso tráfego em geral, representaram o fim de muitas bibliotecas escolares na época em que foram construídas, e são o símbolo da gestão de Rafael Greca frente à prefeitura. Representaram a dissolução de muitas bibliotecas escolares já existentes, representam a reinvenção da biblioteca agora como símbolo material que leva implícito o controle social. Não é intenção dessa pesquisa, mas seria importante uma análise da relação entre educação e poder, ou numa referência a FOUCAULT, (1987), entre vigiar e educar que “estabelece uma singular combinação material de espaço escolar/biblioteca, farol vigilante e módulo policial, e que relação social, no plano da educação, impõe este espaço” (SÁNCHEZ, 2002). Hoje há uma fundação com o mesmo nome, di-

rigida pela esposa ex-prefeito Rafael Greca, que continua a ter uma relação intensa com o poder municipal.

## OS/AS PERSONAGENS DO PARAÍSO

Os personagens retratados pela obra didática analisada são os atores dessa história em que a cidade é a personagem principal. Tudo gira em torno da idéia de melhorar a cidade, tomando decisões técnicas acertadas, com bases científicas e com os olhos voltados para a modernidade e para o futuro que se apresenta promissor. No mesmo volume da terceira série, volume 2, nas páginas 346-347, as pessoas aí retratadas estão vinculadas a representações e valores cultivados pelas elites locais. Conforme F. SÁNCHEZ (2001)<sup>52</sup>, “encontra-se, portanto, subordinada à visão de mundo daqueles atores que se impõem nos processos de produção do espaço e que são ao mesmo tempo, aqueles que ocupam posição privilegiada para enunciar uma intenção de cidade”.

Há uma pasteurização das pessoas ali representadas porque não condizem com as imagens dos/as japoneses, holandeses, poloneses ou italianos reais. Os conflitos são apagados e as razões econômicas e políticas que promoveram a imigração são desconsideradas também. As mulheres e os homens destas etnias não se vestem dessa forma no seu cotidiano nem quando vieram de seus países de origem. Sobre isso se manifesta COHEN (1998), “há uma iconografia oficial do multiculturalismo inscrita num mapa narrativo de modernidade, progresso e regeneração urbana no qual a presença do pobre, do desempregado, do velho, do criminoso, e mesmo de qualquer um que não combine com a imagem dominante do empreendedor economicamente ativo, é efetivamente varrido para fora do quadro”.

Percebemos que além de não incluir os/as afrodescendentes entre as representações populacionais da cidade, há uma varredura para fora do quadro. Esta imagem não corresponde àquelas que encontramos nos dados estatísticos e nas escolas públicas da Capital do Paraná. As figuras humanas são quase sempre brancas, as famílias são de brancos, inclusive as figuras que simbolizam o ser humano pré-histórico em geral também são brancas. Em algumas histórias em quadrinhos aparecem algumas crianças negras, mas como habitantes ocasionais da cidade, não como construtores do seu progresso. Inclusive, nos chamou a atenção na página 99, um poema de autoria de “Ivany” que relata sobre a evolução do homem e diz:

---

<sup>52</sup> Texto integrante da Tese de Doutorado do Departamento de Geografia da USP. Item 6.9, em texto fotocopiado com autorização da autora.

“Dorso curvo,  
 Andar grotesco,  
 Rudez nas mãos,  
 Olhar profundo  
 A descobrir o mundo  
 A girar,  
 A girar...  
 Os milênios a passar. Quem poderia sonhar  
 QUE ESTE SER VIESSE A BAILAR?

Até aí estaria tudo bem se as imagens que retratam os seres “de dorso curvo/ andar grotesco” ... não se aproximassem das imagens de homens com traços negróides e indígenas e o que representa aqueles que “são capazes de dançar” (danças de salão), não fossem brancos, loiros...

Há um dado que nos chamou a atenção: no volume 2 da 3ª série e no volume 1 da 4ª série: as imagens das famílias inexistem praticamente. Sempre que a criança tem dúvida, ou está sendo alimentada, ou atendida de qualquer forma, somente a mulher aparece cumprindo estas funções. As imagens de professoras, mães ou avós aparecem seis vezes no vol. da 4ª série e sete vezes no da 3ª série. Há uma família na p. 342. Talvez coubesse uma análise de gênero no fato de a figura do pai ou do professor não aparece nos volumes analisados.

## OS TEXTOS: CONTRADIÇÃO E LIMPEZA ÉTNICA

“Índios, africanos, europeus e asiáticos povoaram o território brasileiro. Seus descendentes formam atualmente a população do Brasil e a do Paraná (...)”. No entanto, esta presença anunciada não é manifesta ao longo da coleção e nem tampouco nos relatos e registros da herança cultural de matriz africana em nossa cidade.

No livro destinado às quartas séries, volume I, página 1, temos um poema intitulado “Polaca”, de Maria de Lourdes Musciatti e um texto em que se narra a história dos poloneses que vieram para Curitiba e se instalam na região hoje conhecida como bairro da Orleans, em 1872. Está aí descrita sua trajetória, ainda que este também não escape de uma caracterização estereotipada.

A coleção se apresenta com a intenção manifesta no texto introdutório de divulgar o Bem e a Verdade, o que pode significar que a polêmica já foi finalizada e que os erros primeiros já foram corrigidos. Já chegamos ao “fim da história”, pois esta concepção pedagógica que tem a cidade como categoria de ensino, atingiu a estatura de Verdade, onde não cabem outras “verdades”, múltiplas, históricas.

Entendemos que a Verdade referida nas “Lições” é “uma” verdade, identificada com os ideais paranistas de construção de uma identidade com referência européia e ocidental, que excluiu da história uma parcela significativa da população. População esta que através do trabalho que realizou, realizou a produção da riqueza e do progresso advindo dele. Possibilitou a estas elites o desenvolvimento técnico e científico que ficou circunscrito como privilégio das minorias. Ao ser parte desta sociedade, ainda que na condição subalterna de escravizados, os/afrodescendentes foram e são produtores de cultura que, no entanto não está manifesta na produção didática analisada, tampouco nas representações étnicas realizadas através de inúmeras obras arquitetônicas que compõem representação dos sujeitos humanos que constituem o imaginário sobre a cidade.

A contradição está presente na obra quando nela mesma encontramos um texto extraído da Revista *Nova Escola*, (São Paulo, v. 7, nº 64, p.28-29), em que a autora reproduz uma entrevista realizada com o escritor Joel Rufino dos Santos em que o mesmo diz categoricamente:

Não é verdade que os africanos foram escravizados porque os índios não se submetiam à escravidão. Não é verdade que os africanos se submeteram. Eles foram vencidos. Também é um erro apresentar os negros apenas quando eles chegam ao Brasil, já escravizados. Na África havia civilizações desenvolvidas. Quando Europa e África se encontraram, no século XV, os dois continentes se equivaliam. A vantagem européia era os meios de comunicação, de transporte e as armas. Foi o tráfico de escravos africanos que tornou a África um continente subdesenvolvido. Tudo isso é ignorado. A escola e os livros tomam o branco como óbvio. Só que os índios e os negros são a maioria, são os principais criadores de riqueza e cultura. Embora apareçam apenas como escravos, mercadorias, como um boi ou uma máquina, destinada a executar trabalho.

As palavras de Joel Rufino dos SANTOS, na página 211 deste volume, reproduzem o que está relatado na página anterior em imagens e palavras que são o retrato do que este autor criticava. Segundo o texto, os escravos foram “utilizados”, “trabalhavam até morrer”, “eram castigados duramente” e a abolição “aconteceu” em 13 de Maio de 1888, “com a Lei Áurea, assinada pela Princesa Isabel”.

Autores como APPLE (1989), M. L. NOSELLA (1981) enfocam os livros didáticos como sendo eles também mercadoria e produtos culturais que sofrem determinações culturais, financeiras, ideológicas, de gênero, de raça e de classe. São determinados ou condicionados pelo Estado e pelos governos. Nestas determinações elencadas, podemos identificar nas “Lições” as determinações de classe confundindo-se com as determinações culturais, que por sua vez retratam representação de raça presente na coleção que se vincula à representação de classe: o poder é branco, masculino, europeu, ocidental, cristão. Coincide com a composição da idéia de sujeito produzida pela modernidade, que vem se consolidando desde o século XVII. Este sujeito vem sendo objeto de crítica e de desconstrução uma vez que os princípios de racionalidade que fundamentaram a produção dessa idéia de sujeito vêm sendo questionados pelas tendências culturalistas e mesmo marxistas que analisam as transformações filosóficas ocorridas no século XX ao que S. HALL (2002:34-46) chama de “descentramento” do sujeito.

O sujeito racional, esta idéia de Homem, de ser humano “normal”, é objeto de análise e crítica na obra de M. FOUCAULT (“Vigiar e Punir”, 1987 e “Microfísica do Poder, 1979). Com os estudos foucaultianos esta normalidade passa a ser definida como construção histórica (normalização) e não como algo dado. E sendo construção, sofre as determinações ou condicionamentos próprios desta historicidade: a provisoriedade, os descentramentos, as relações e disputas de poder.

Na página 365 da coleção, encontramos uma história em quadrinhos intitulada “Danças, Brinquedos e Jogos – de cada cantinho do mundo”. Um grupo de crianças vai visitar o avô de uma delas. Chegando lá ela os apresenta e cada um diz do que mais gosta de brincar. Há dois colegas – uma menina e um menino negros na história. O menino diz que o que mais gosta é de jogar futebol, e a menina de dançar.

O livro afirma que “Curitiba recebeu um grande contingente de imigrantes que rapidamente, se incorporou ao cotidiano da cidade. Atualmente são muitos os descendentes de: poloneses, italianos, alemães, ucranianos, sírios, libaneses, portugueses, espanhóis, japoneses e tantos outros que fazem de Curitiba “uma rua que passa por muitos países”” (p.372; vol 4).

Mas não passa pelo Continente Africano, ou se passa é como está nas páginas 180 1. 81 do livro da 3ª série, vol. I: o africano escravizado, na condição subalterna e submetido, e o conteúdo a ser trabalhado é o ciclo da cana-de-açúcar e intitula-se : “Açúcar: a doce riqueza x O sofrimento dos escravos”. As imagens veiculadas são do negro como meio de produção novamente, na condição sempre reprisada de subalternidade. A história de resistência e as inúmeras estratégias de sobrevivência e de busca da liberdade não são referidas, não são recu-

peradas. O resultado é narrado por um aluno negro da escola pública que afirma que o que lembra da história do negro aprendida na escola, é sobre as “coisas de senzala e de escravidão”. É difícil gostar de ser vinculado a esta imagem. Encontramos então outro aspecto salientado por APPLE e por BOURDIEU quando se referem ao capital simbólico veiculado nos livros didáticos e no cotidiano escolar. Este é, em geral, o capital cultural da classe dominante, e quando o mesmo chega na escola é tratado como o conhecimento legítimo, com a autoridade conferida à tradição letrada da nossa sociedade: o valor do que está escrito e avaliado pela “sociedade do saber”. Ressalta também a importância de lembrar quem escreve os textos, quem os seleciona e quem define e como define o que é o conhecimento legítimo a ser levado às escolas, às salas de aula. Ao levantar as questões relativas ao poder simbólico, BOURDIEU (1998) observa que o capital cultural que as classes populares trazem consigo ao chegar à escola, geralmente as colocam em situação de desvantagem porque o conhecimento legitimado pela escola é aquele referido pela burguesia, é o capital cultural da classe dominante. A tradição cultural das classes populares não entra na escola e a tradução que se faz do mundo é através desse código ao qual as crianças pobres não têm acesso até que chegam aos bancos escolares.

Na página 205 do vol.3 destinado à 3ª série, há uma história em quadrinhos intitulada “Negro, uma história de fé... e samba no pé”. Um aluno reclama com a professora o fato de ter sido chamado de “preto” por um colega. A professora então, no intuito de afirmar a autoestima da criança negra, recupera sua história de escravização e afirma que esta situação durou muito tempo e que por isso continuam as discriminações até hoje. Mas que os negros deram importante contribuição à cultura brasileira “na religião, na música e na dança”. Então se promove uma pesquisa para se conhecer as manifestações de música e dança de matriz africana. E então a obra repete o estereótipo do afrodescendente que tem habilidade para danças e criar novos ritmos. A história das lutas e da resistência tanto dos negros como das explorações de classe são cuidadosamente tangenciadas, evitadas ao longo de toda a obra. Há pessoas discriminadas, há pessoas exploradas, há aqueles que vivem do trabalho dos outros: só não há uma reflexão crítica sobre tudo isso nem sobre os porquês dessas desigualdades. E passada a contribuição na dança e na música, terminam as contribuições afrodescendentes no Brasil.

Em suas pesquisas, APPLE (1995) destaca o tempo ao estudo dedicado pelos alunos envolvendo os livros didáticos: 70% na escola e 90% em casa e muitas dessas publicações dirigem-se diretamente aos (às) professores e professoras no intuito de prepará-las para trabalhar estas obras e tê-las como referência. No texto do ex-prefeito, na página v, está explicitado



que as “Lições” tem também como objetivo “ajudar” as professoras, o que nos leva a concluir que as mesmas não estão suficientemente preparadas para sua tarefa cabendo a esta obra didática cumprir o papel de complementar sua formação profissional.

Fazendo a crítica desta suposição de que as professoras precisam desta ajuda, nos dedicamos a identificar no discurso e nas imagens recorrentes sobre o qual ele se sustenta de forma reiterada ao longo destas décadas, as determinações e os condicionantes culturais, étnicos e de classe aí presentes como a Verdade e o Bem, mesmo porque “as verdades são sempre provisórias”. Qual é essa “Verdade” e qual é esse “Bem”?

A explicitação das “categorias curitibanas” são reveladas nas imagens da coleção, nos textos e na memória histórica selecionada. É importante salientar a importância das imagens nesta coleção, assim como elas são representações do pensamento, também o são as referências arquitetônicas com modelos europeus construídas na cidade ao longo do período compreendido entre fins do século XIX e século XX, com ênfase publicitária explicitando esta intenção a partir dos anos 70 do século XX.

As ilustrações são o reforço da memória retratada, a memória da imigração européia reiterada ao longo dos livros. Uma memória que não reproduz as lutas operárias dos italianos no início do século XX como também não refere a miséria enfrentada por poloneses e o preconceito contra os mesmos advindos de sua condição de trabalhadores rurais menos qualificados numa Europa que se industrializava. Não refere as imigrações como resultado da imensa desigualdade social, desemprego e falta de perspectivas de vida daqueles que eram forçados a abandonar seu país porque tinham sua sobrevivência ameaçada. O italiano, o alemão, o polonês retratados são personagens ideais do século XIX, desvinculados de sua realidade sócio-histórica e mediatizados pelo bucolismo que marcou as idéias românticas do final do século XVIII. Imagens ao longo das lições, reforçam as mensagens sobre as “virtudes” a serem cultivadas pelas crianças: cooperação, higiene, obediência, cuidados com o meio ambiente sempre idílico, recepção do colega na escola: todas as crianças que ilustram essas cenas de virtudes são invariavelmente brancas. Há uma ilustração das “pequenas atitudes que fazem a diferença” na pág. 153 e na página subsequente há um conjunto de crianças negras trabalhando no canavial junto a um poema que diz:

“No doce do açúcar,  
O negro se melou,  
Mas o sinhô com sua riqueza  
A vida do negro amargou.

Nascia um país  
 Repleto de contrastes  
 Mundos diferentes  
 Num só Brasil”

(Ivany)

De toda a história do ciclo da cana-de-açúcar fica a imagem de crianças negras sorridentes trabalhando num canavial e um texto que corrobora a idéia de que o “com o doce do açúcar o negro se melou”. Tal ilustração repete com outra imagem o conteúdo já expresso em outras passagens com imagens de Debret (pintor do período colonial), em que os negros aparecem na condição de meio de produção. Quando se fala de cultura, de herança de costumes e valores de civilidade e convivência, de produção de ciência e de filosofia ou mesmo de mitologia, o que encontramos é a cultura branca e algo das lendas indígenas. Mesmo o episódio em quadrinhos “Um jeito índio de ser” mereceria algumas considerações a que este trabalho não se propõe.

F. G. SANCHEZ (1997), analisando a produção da imagem da cidade, e as estratégias de consolidação de Curitiba como roteiro turístico, vai observar que aqui, o multiculturalismo será a “diversidade capturada pelo espetáculo”. A autora observa que “as imagens enfatizam a importância da diversidade cultural e das diferenças étnicas, mas recuperam esta diversidade como um valor a mais da cidade-espetáculo, como um recurso mercadológico”.

Ao longo das “Lições Curitibanas”, encontramos as imagens que deverão ser ensinadas às nossas crianças sobre uma cidade habitada por “sujeitos normais”: uma população ordeira, dedicada ao trabalho, com bons hábitos de higiene que construiu na Capital uma história sem conflitos. A História e a sociedade retratada nas “Lições” não tem conflitos, nem genocídio, e quando retrata a escravidão fala apenas de “contrastes”, eufemismo para contradições, desigualdades, injustiça social. É uma história em que os brancos europeus são o sinal de progresso, técnica e progresso científico. A representação visual destes sujeitos e as imagens do século XIX, num tempo e num lugar idílicos – habitantes ideais de um paraíso que cabe a todas as crianças conhecer, defender, preservar.

E defender a cidade, preservá-la é identificar-se com este projeto de modernidade urbanística, pressupõe uma relação passiva e acrítica das decisões e das imagens espetacularizadas. Na medida em que a cidade é o espetáculo, a população é o espectador. Nessa construção de imagens-síntese de Curitiba, deve-se ressaltar o papel dos meios de informação, sobretudo a televisão. Esta característica forma de relacionar-se com os habitantes da cidade, foi intensificada nas gestões dos governos que implementaram este modelo de Cidade Européia, de

Primeiro Mundo. Foi o mais utilizado meio de contato com a população, simultaneamente aos outdoors, a mídia impressa e uma profusão de “folderes” publicitários que vendiam as imagens européias da cidade tanto no Brasil quanto no exterior. Sobre este uso intensivo da televisão, Muniz SODRÉ (1984: 33) observou que “a abstração que a tevê faz da situação concreta é também homogênea, portanto, com o moderno consumo de bens e serviços, instituinte, por sua vez, de uma relação abstrata e passiva”.

Sobre o papel do medium televisivo na consolidação do discurso da Capital Européia e de Primeiro Mundo em Curitiba, é tema que merece um maior aprofundamento, mas que não é o propósito deste trabalho. A utilização intensiva da publicidade para conseguir a adesão incondicional da maioria da população para com este projeto tem reforçado o caráter passivo da participação popular nas decisões que lhes dizem respeito. F. SÁNCHEZ<sup>53</sup> analisa esta posição de espectador que a população de Curitiba tem desempenhado:

A gente que compareceu em massa nas comemorações dos 300 anos, estava ali mais como figurante de um anúncio de “griffe” de “cidade-que-se-vende”, de cidade que é exportada para o mundo todo. Estava ali fazendo número, para aplaudir e pra ser apresentado como cidadão mas na verdade é mais um, uma massa acrítica que está para compor o cenário e que depois, politicamente vai ser usada até à náusea como mostra do quanto é bem sucedido este modelo, que a população toda comparece aos eventos, usa os espaços criados. É uma participação muito manipulada pra legitimar este projeto político.

Quando L. F. PEREIRA (1998: 44) comenta o otimismo progressista de crença na técnica que marcava o ideário paranista no início do século XX, e a utilização das exposições como espetáculo da industrialização paranaense da época, refere-se ao fato de que

Assiste-se à promoção da cultura do espetáculo com as Exposições e tentam fazer com que o espaço público se transforme no local das massas, o que passa necessariamente pela remodelação do espaço urbano da cidade de Curitiba, construindo a cidade como verdadeiro palco voltado às apresentações e representações da população disciplinada transformada em espectador e ator deste novo teatro moderno onde o que importa é a constante reverência ao progresso.

Podemos concluir que esta “cultura do espetáculo” não é uma criação dos anos setenta, é mais bem a retomada de uma cultura pré-existente e fetichizada ao extremo a partir deste período que marca a “sociedade do espetáculo”, do fetiche, do imaginário. As “Lições Curitiba-banas”, na forma como foi produzida e apresentada para o conjunto da comunidade escolar, pode ser entendida como parte do espetáculo pedagógico que promovia à categoria de saber

---

<sup>53</sup> Em entrevista não publicada concedida à autora.

com sua conseqüente representação, um pensamento etnocêntrico, eugenista com matrizes européias, que omite as matrizes africanas da cultura de uma parcela importante da população que construiu o Estado do Paraná e a sua Capital. Em Curitiba, a brasileiridade, menos ainda que em outras partes do país, incorporou as contribuições da cultura afrodescendente nos seus registros históricos e nas representações que produziu de si mesma e da sua identidade regional. No processo de constituição da brasileiridade, encontramos em R. C. OLIVEIRA (2001:xviii), a reflexão de que “os escravos, os pobres e os destituídos de rendas e cidadania nada esperavam ou receberam dessa nova situação. O processo político de construção da brasileiridade tem sido a sua ampliação lenta, desigual e muito gradual”.

Aqui, o Brasil é diferente e essa diferença é marcada pela desigualdade e pela hierarquização étnica. Talvez se poderia dizer que um número menor de afrodescendentes seja a causa dessa ausência de representação material nos espaços urbanos da cidade e também dos currículos escolares. A brasileiridade não se constrói regionalmente, se constrói nacionalmente e se os negros são em menor número aqui são a maioria em boa parte do país e nem por isso deixam de ser sub-representados. Em Curitiba, o que parece marcar uma diferença é o fato de 23% da população não constar do acervo cultural, histórico, religioso ou político nas obras didáticas. O único registro é o da exploração escravista em que o negro aparece como meio de produção e não se consegue vê-lo como produtor de cultura, de idéias, de organização política, cultural, religiosa e espacial.

## CAPÍTULO V

### OS SUJEITOS TORNADOS VISÍVEIS: A VOZ E AS PALAVRAS DOS AFRO-DESCENDENTES EM CURITIBA

Trabalhamos os resultados das entrevistas e pesquisas realizadas através de questionários, realizadas em duas escolas públicas de Curitiba, localizadas em territórios diferenciados da cidade: um colégio localizado na periferia, a qual chamaremos de Escola A, com histórico de carências, de violência e de evasão escolar. O outro colégio selecionado situa-se em bairro mais central e mais antigo e será denominado colégio B, que apesar de ser da mesma rede de ensino, tem uma estrutura pedagógica superior. Optamos por entrevistar também um grupo de alunos do Cursinho Ka-Naombo, pré-vestibular para afrodescendentes que funciona nas dependências da Universidade Federal do Paraná. A opção se deu porque são alunos que vieram de escolas públicas de Curitiba e porque queríamos verificar se esta experiência mostraria alguma diferença de percepção sobre a cidade, a escola e a compreensão das relações raciais na Capital europeia.

Percebemos que a diferente localização das escolas é também marcada pela desigualdade nas condições materiais de ensino e aprendizagem. Identificamos a repercussão do discurso de Capital Europeia, de Primeiro Mundo entre jovens que em geral não são beneficiários dos equipamentos que a cidade oferece e que justificam essa denominação. Apesar de 43% dos negros afirmarem que negros e brancos não são tratados igualmente em sua cidade, mais da metade deles respondem que Curitiba é uma Capital Modelo porque tem população descendente de europeus, não atribuindo a si mesmos o mérito também de construtores dessa condição. Fica a pergunta: onde está escrito que foi assim? Só encontramos afirmações nesse sentido, atribuindo aos imigrantes europeus a construção econômica da Cidade de Curitiba e do Estado do Paraná, nas obras clássicas da historiografia regional aos quais os alunos do ensino básico em geral não têm acesso, mas que são as fontes de consulta e o suporte teórico dos livros didáticos que as escolas utilizam.

As escolhas deveram-se ao fato do Colégio A ter um número expressivo de educandos/as negros, situar-se na periferia do “coração curitibano” e já ter sido alvo de outra pesquisa do departamento de Ciências Sociais da UFPR<sup>54</sup>, que investigava as perspectivas de vida e as situações de violência vividas por estes jovens. Este colégio foi um dos escolhidos para o

---

<sup>54</sup> SALLAS, Ana Luiza Fayet et al/coordenação. *“Os jovens em Curitiba; desencantos e esperanças, juventude, violência e cidadania”* Brasília, UNESCO, 199. Ed. UNESCO.

universo a ser investigado. A escola B foi selecionada por apresentar um quadro oposto: o número de alunos negros é pequeno, e é um colégio que apresenta melhores condições de ensino e aprendizagem. Conta com uma ampla estrutura: biblioteca, sala de vídeo, duas salas de informática com 20 computadores cada uma, laboratório de física e química, refeitório amplo, quadra coberta, passarelas, amplos espaços para atividades esportivas e de convívio social dos alunos.

A escola A encontra-se em bairro com poucas opções de transporte e de lazer, muitas ruas não pavimentadas, com problemas de saneamento básico e coleta de lixo. A escola não tem biblioteca, laboratório de ciências físicas e biológicas, nem quadra coberta, nem refeitório, nem salas de informática. A construção da sala de informática e da biblioteca foi paralisada em 1998, logo após o início da sua construção, assim que passou o período eleitoral e assim permanece até hoje porque as verbas para sua conclusão tiveram destino desconhecido. Este fato foi acompanhado de uma disputa judicial entre a construtora e a Secretaria de Estado da Educação e perdurou pelos últimos quatro anos. Segundo informações de vários diretores de escola, este teria sido o destino de cerca de 80% das salas do “PROEM”, caso as APMs não tivessem assumido o ônus de concluí-los<sup>55</sup>.

Os dados da pesquisa de SALLAS et al (1999), revelaram um alto grau de intolerância social, étnica e sexual manifestada por esses jovens: 20% dos entrevistados pensam que pessoas de “cor” diferente não devem freqüentar os mesmos lugares e 5% pensam que homossexuais devem ser mortos. A pesquisa indica que o que os jovens menos gostam na cidade é a violência. No entanto, ressalta o fato de que: “se para 21,4% dos brancos a violência é o fato mais negativo, ela atinge 26,4% dos pardos e mulatos e 31,% entre os pretos. Dessa forma é possível concluir que **quanto mais escura a pele maior a percepção de que a violência está como o principal problema de Curitiba**” (grifo no original).

Quando se abordam as situações de violência e as ações da polícia nestas regiões da Capital, novamente as manifestações são marcadas pelo pertencimento étnico e social, pois são os jovens mais pobres, das classes D/E, “os que mais colocam a ação policial como o que detestam na cidade”, o que permite aos pesquisadores poderem afirmar que “a partir das representações desses jovens, que a polícia não os protege quando necessário, mas os reprime quando aparece esporadicamente”. SALLAS, (1999:58). E em relação aos jovens negros, esta

<sup>55</sup> No Colégio Estadual Leônicio Correia, o fato se repetiu, porém a APM fez um empréstimo para a construtora concluir a obra que depois foi inaugurada pessoalmente pelo Ministro Paulo Renato Souza e pela Secretária de

ação policial se torna ainda mais contundente mostrando uma evidente violência da polícia frente aos negros. Da mesma obra referida, selecionamos este fragmento:

*Eu cansei de [apanhar], para ir trabalhar, eu e meu irmão, nós estávamos correndo, assim com pressa, prá chegar, pegar carona, pra ir trabalhar. Eles pegar e par nós ali que não temos nada a ver, tamos indo trabalhar, pegar e bater geral em nós. O cara fica meia hora ali: “por que você ta andando na rua? Olha que hora que é? Você é de maior? Quero ver teu documento. Ó cara, porque você está vestido assim?” fica implicando com você... você vai falar o quê? (Escola Pública/Meninos/Noite).*

Depoimento como esse, levaram os autores (SALLAS, 1999:59) da pesquisa a avaliar que:

Se as ações violentas da polícia ou sua omissão enquanto serviço público de segurança aos cidadãos não são motivos muito significativos para que os jovens negros a escolham como o que mais detestam na cidade, essa fala, pela sua contundência mostra como é viver num espaço territorial que dissimula o preconceito, levando muitas vezes a que ele seja interiorizado. Ao ser interiorizado, reforçará a construção de uma identidade pautada no princípio de baixa auto-estima, que reforçará a visão de que lugares inferiores ou de segunda classe são “normais” para os “cidadãos de cor”.

Assim como se torna “normal” que espaços de segunda classe sejam destinados aos cidadãos de segunda classe, também as escolas públicas passaram a se constituir dentro desse parâmetro: excelência para alguns e a pauperização para a grande maioria. Aos alunos que já são penalizados pela condição de empobrecidos são os que, na sua maioria, são obrigados a frequentar escolas sucateadas e com instrumentos pedagógicos deficitários, quando não inexistentes. Lembrando que 87% das crianças negras estão em escolas públicas, os efeitos desse desmonte da estrutura educacional atinge essa parcela da população de forma mais ampla ainda que não exclusivamente.

Nos depoimentos constantes das entrevistas feitas com alunos, eles se manifestam relativamente conscientes das atitudes que denotam preconceito. Mostram-se contrariados com as piadas, mas não reagem tanto a elas por considerarem que a reação pode piorar a situação. Encontramos nesses relatos alguns aspectos que se repetem, como a animalização e a compa-

ração dos negros com animais de cor preta (urubu, macaco) ou com objetos (suco de pneu), referências ao cabelo (bom-bril):

*Teve um dia em que nós estávamos em intervalo de aula, todo mundo conversando e chegou uma funcionária do Colégio, uma Orientadora, me chamou a atenção por causa da conversa e disse: 'cala a boca, sua macaca'. Eu reagi e pedi pros meus pais irem até à escola. (Menina/Escola Pública).*

*Me lembro de uma vez em que fui chamado de macaco e a professora não tomou nenhuma atitude e muitas vezes fui até chutado pra fora da sala [pelos colegas] por causa da minha cor. (Menino/Cursinho)*

*Logo que eu entrei na escola era muito pior. Os meninos chamavam a gente de cabelo de carrapicho, suco de pneu, os piores apelidos que podiam se referir a uma negra. (Menina/cursinho)*

*Eu tenho uma amiga que é negra, negra mesmo e chamaram ela de, não me lembro de que, de urubu ou algo assim e todo mundo deu risada e o professor inclusive deu risada meio disfarçada também. Ela chamou seus pais na escola mas ficou tudo por isso mesmo. Foi lá em Colombo, na escola de lá. (Menino negro/escola Pública)*

*Muitas vezes eles comparam a gente, assim, tem pessoas que passam na televisão que são negras, daí eles ficam comparando a gente com essas pessoas lá. Pessoas de favela, de filme, daí falam que a gente é aquele personagem, e eles ficam falando essas coisas assim. (...) quando a professora passava filme que tinha macaco a turma inteira olhava pra mim e tirava 'sarro' de mim, né, até ofendia e eu ficava com vergonha. (Menino/Escola Pública).*

*[quando havia situações de piadinhas] Ah, eu tinha vontade xingar, de falar bastante coisas... Falar umas piadas contra eles, umas coisas que até dói na alma, assim, coisas assim. Já ofenderam muitas vezes... comparando a gente com tipo macaco, né, umas coisas de negros, assim com escravidão, umas coisas de senzala, já ofenderam muitas vezes. Com o correr do tempo muitas vezes assim a gente esquece, mas às vezes fica na mente assim, né? (Menina/Escola Pública/Nourno)*

Vivendo em uma cidade em que os negros são em menor número, é comum também na escola estes meninos e meninas viverem a contingência dessa situação e pelo menor número ficar ainda mais marcada a sua "diferença": "era só eu numa creche de alemães, depois é



que entraram mais dois negros”, onde cresce sobremaneira e vai fazer toda a diferença o apoio e o convencimento diário da família quando esta está preparada para orientar suas crianças, quando a atitude não é de silenciar sobre a temática, o que também é bastante comum:

*Então éramos quatro na escola toda, então quando eu chegava em casa chorando meus pais trabalhavam isso, meus primos, a família toda. Diziam que você tem a tonalidade da pele diferente, mas isso não impede você de estudar nem nada. Na minha família isso sempre foi trabalhado, meus primos também. Eu sempre morei em Curitiba, eu nasci aqui. (Menina/Cursinho)*

Podemos perguntar: diferente de quem? Qual foi o marcador a partir do qual se estabeleceu o padrão dos iguais? O conceito explícito nessa afirmação de quem é diferente é diferente a partir do quê? A partir do branco, e “o conceito de branco geralmente não é questionado na sociedade em geral nem na escola, por não ser considerado uma forma de etnicidade e por conter uma normatividade invisível, que pode julgar aspectos culturais e os valores democráticos”. (CUNHA, 2002:8).

Outras vezes o racismo é manifesto de forma sutil, porém contundente, como nos casos que resolvemos relatar porque as pessoas em questão ao saber dessa pesquisa quiseram contar-se para contribuir com a resposta à questão sobre como é ser negro em Curitiba. A primeira situação foi vivida por uma jovem que trabalhava na recepção de um colégio religioso do centro da cidade. Um dia, sem maiores explicações a transferiram de função. Ninguém falou nada, mas ela sabia que tinha a ver com sua cor: alguém teria reclamado por haver uma negra na recepção da escola. Esta jovem contou vivamente a tristeza e o golpe na sua autoestima ao sentir-se preterida, rejeitada por conta de sua negritude. E o pior, segundo ela, é que tudo foi feito sem palavras, no entanto todos sabiam o porquê. Concluiu dizendo que foi para casa e lavou muitas vezes, no desejo de arrancar de si sua negrura, arrancar a pele que a aprisionava numa situação de inferioridade e rejeição que lhe causava tanto sofrimento e humilhação. E o auto-ódio e a negação afloram com toda sua força e sua dor.

A segunda situação foi narrada pela Yalorixá Iyá Gunã, do Ilé Ase Ojubo Ogum<sup>56</sup>, Associação Cultural Omo-Aye. Iya Gunã é também da direção do Grupo União e Consciência Negra (GRUCON), uma das entidades do Movimento Negro que se organiza nacionalmente.

<sup>56</sup> Espaço religioso de Candomblé em Curitiba, o que comumente se chama “terreiro” por herança do período em que as práticas se davam (e alguns como Apô Afonjá e Mãe Menininha são terreiros de grandes proporções geo-

É militante e também uma Mãe de Santo reconhecida e respeitada. Antes de concluir sua iniciação no Candomblé trabalhava com alta costura e chegou a trabalhar num importante ateliê no centro de Curitiba há cerca de trinta anos. Tinha a tarefa de fazer as provas, ir à casa das pessoas fazer ajustes, fazer estes ajustes no próprio ateliê etc. Um dia, sem maiores explicações foi comunicada que a partir daquele dia não trabalharia mais na costura, que deveria passar a fazer e servir o café. Alguma cliente do ateliê reclamou da sua presença num espaço em que a presença negra era destoante dos frequentadores. Ela entendeu muito bem do que se tratava e recusou-se a aceitar a mudança de função: preferiu demitir-se. Na época não reclamou pela discriminação porque não sabia nem como fazê-lo. Na tarefa que exercia, o contato que tinha com o público não cumpria o estereótipo definido para os negros. Ela poderia, sim, ter contato com o público, mas dentro do que está estabelecido pelo padrão a que o poder branco está acostumado: em funções subalternas. Podemos afirmar que isto já melhorou e muito em função das ações dos diferentes grupos do Movimento Negro que têm colocado na pauta de discussão do país o racismo e suas conseqüências, sendo ainda que “a miserabilidade negra brasileira não é tida como racista”.

Dentro da escola acontecem situações semelhantes: situações não declaradas, mas que surgem nas piadas, nas brincadeiras. Em situações de confronto e de disputas, o primeiro insulto dirigido a um aluno negro é sobre sua cor, quando são meninas são insultos morais acompanhados da referência à cor da pele. Os relatos mostram estas situações como cotidianas, diárias. Quando não são as piadas, são os conteúdos escolares que não apresentam significações positivas para este grupo social, e nem o ensino de História contribui para uma maior identificação e para a maioria a saída é o isolamento:

*Você não ouve falar nada de bom do negro. Só ouve que negro mora em favela, que negro não trabalha, negro não faz nada, negro é vagabundo. Então você tem um pouco de vergonha de ser negro, você se isola um pouco do mundo com essa vergonha. Pelo menos aconteceu comigo, né? Eu me isolava, eu fiquei durante um certo tempo em crise. Os negros que tinha no Colégio eram poucos, você acaba escutando piadinhas e você não tem como reagir, você se sente tão fraca que você não reage, você escuta e vai chorando pra casa. (Menina/Escola Pública/Noturno/Cursinho).*

Nas falas dos meninos e meninas, transparecem uma consciência da ancestralidade, do passado escravista e de um certo incômodo por esta história, que, no nosso entendimento, não deveria ser incômodo pra ele, como negro, deveria ser incômodo para nós, brancos, que fomos os responsáveis por essa ordem social e econômica. No entanto, a forma como esse fato histórico é abordado na escola e nas representações em geral do escravismo, a condição de subalternidade é que é destacada em detrimento da resistência e mesmo da sobrevivência cultural desse grupo social em nosso país:

*[Os conteúdos sobre escravidão] Incomoda, incomoda porque foram tratados assim desigualmente, no meio de tudo, como animais, daí isso me entristece, porque no passado foram meus familiares que estavam lá, pela genealogia, sabe?. Eu fico pensando assim que muita gente sabe da nossa escravidão em certas partes do país, se você for ver bem. Mas a gente também não tem que fazer nenhuma ofensa contra branco, nada, porque se a gente for... porque se nós negros fôssemos ter alguma coisa contra os brancos [por conta disso], ia ser uma guerra total, né? O que me ofende é que a gente foi tratado desigualmente, isso é uma ofensa. (Menino/Escola Pública/Manhã)*

Em sua experiência pessoal, CAVALLEIRO (2000:10) também declara que “no contexto escolar, meu silêncio expressava a vergonha de ser negra. Nas ofensas, eu reconhecia “atributos inerentes” e, assim sendo, a solução encontrada era esquecer a dor e o sofrimento”.

Percebemos que há entendimento parcial do/as alunos/as de quando um fato se trata de discriminação, os comportamentos que revelam uma dificuldade de conviver com o “diferente” e este “diferente” adquire entre nós diversas feições, entre as quais os que fogem ao padrão estético definido pela mídia porta-voz do sistema capitalista de consumo. Os questionários nos permitiram identificar um paradoxo nas suas afirmações: quando são perguntados se já sofreram discriminação na escola, a maioria responde que não; quando perguntados se já testemunharam situações de discriminação na escola, um número maior declara que sim, no entanto, nas entrevistas, todos afirmam já ter sido vítima de alguma forma de racismo: ou na pré-escola, ou no ensino fundamental ou médio. Há uma certa resistência em se admitir este fato e percebemos isso quando muitos dizem já ter presenciado e quando se trata deles mesmos, poucos admitem já ter passado por isto. Nas entrevistas, todos sem exceção, tinham uma história de discriminação para contar. Este fato corrobora a tentativa de defesa no sentido de não sublinhar o preconceito para que, desta forma, ele se hipertrofie.

Além do não reconhecimento do preconceito, os índices de desigualdade social no Brasil atingem mais intensamente a população negra, segundo dados do IPEA de 2002. Não se reconhece a desigualdade como uma forma de racismo e de segregação uma vez que as regiões onde se concentram moradias insalubres são habitadas majoritariamente por negros. E nesta ordem econômica em que a população negra tem ocupado os níveis mais baixos da pirâmide social, há um empenho das famílias negras em se ajudarem, em formarem grandes agrupamentos reunindo tios, primos, avôs e avós. Aliás, a figura das avós dos mais velhos nas famílias negras está por merecer ainda um estudo mais aprofundado.

Acompanhamos isto de maneira apenas superficial com as senhoras das Escolas de Samba que são objeto de respeito e de reverência pela sua comunidade. Ouvimos falar de d. Zica, da Escola de Samba da Mangueira, por exemplo, e esta é uma característica cultural que tem feito diferença. Leda Casoy em entrevista no Programa do Jô, da TV Globo em Dezembro de 2002, divulgava pesquisa realizada sobre assassinos em série na Europa e Estados Unidos e declarava que é pequeno, quase insignificante o número de negros assassinos em série (“serial killers”). As primeiras respostas para esse dado estavam em que nas famílias negras era comum as avós viverem com as famílias e assumirem para si o cuidado das crianças enquanto pais e mães trabalham. Esse cuidado e essa afetividade generosa era um dos elementos que impediam a formação dessas personalidades doentes. CUNHA (1996:8) afirma também que “lá [no Caribe] não há medo que o ritmo africano embale o pensamento. A reflexão pode ser dançada e cantada na voz da minha avó. As avós e avôs africanos existem no cotidiano do pensamento e são reconhecidos no cotidiano da vida”.

Quando refletem sobre Curitiba ser ou não Capital Modelo, as respostas aos questionários dizem um pouco mais do olhar desses sujeitos sobre o lugar em que vivem: 67% dos brancos concordam em que é sim Capital Modelo e 40% dos negros têm a mesma opinião. Os dados do IPEA e IBGE analisados neste trabalho permitem compreender em parte o porquê desta diferença de percepção. Quando são chamados a escolher até cinco itens que na sua opinião justificam o epíteto de cidade Modelo para Curitiba, algumas imagens-síntese da Capital aparecem entre as alternativas mais selecionadas. Para grande parte dos/as alunos/as negros, a justificativa é de que “tem muitos parques”, “tem o Farol do Saber” e “tem a Universidade Federal do Paraná”, que pode ser uma demonstração da representação de valor que está no horizonte de todos/as eles/as. Também entre os brancos estas são as alternativas mais escolhidas, só que em percentuais um pouco menores: 83%, 75% e 92% respectivamente. O item

“tem muitos parques” também se explica por ser uma forma de lazer sem custo financeiro, ou de baixo custo. (Anexo: Questionário 1, questão 16; Questionário 2, questão 15)

Na auto-identificação de cor, os alunos brancos não têm dificuldade em auto-identificar-se enquanto os/as negros/as se declaram mulato, marrom, poucas vezes brancos e muitas perguntavam para a pesquisadora: “que cor eu sou?”. Isto nos levou a recuperar a reflexão de McLaren (1997, apud CUNHA JR. 2002:8), quando afirma que “a dominação do sujeito branco é universalizado é, virtualmente autolegitimatória uma vez que a capacidade de estar presente em todo lugar se torna uma manifestação histórica da aproximação gradual do homem branco à universalidade que ele representa em todo lugar”. De acordo com CUNHA (id., ibid), “deveríamos analisar o conceito de branco da mesma forma como são construídos outros conceitos como raça, gênero, etc., procurando compreender que as práticas culturais dos brancos são produzidas historicamente e por isso podem ser transformadas”. (Anexo: Questionário 2, questão 1)

Em conversa com a professora que estava numa das turmas turma em que foi aplicado o questionário, professora esta que se auto-identifica negra e que afirma essa condição como elemento positivo do seu ser, contava a dificuldade de fazer os alunos e alunas compreenderem que ela não era “morena” ou “mulata”, ela se apresentava e se assumia como uma mulher negra ao que os/as alunos respondiam como ela podia ficar dizendo que era negra. Segundo a professora, demorou muito para que os/as alunos/as se acostumassem com isso e que então decidiu fazer um trabalho sistemático sobre o tema com eles/as. Mas não se trata de um trabalho coletivo, que faça parte do projeto pedagógico da escola e sim uma iniciativa isolada e que por isso tem bem menos efetividade. Esta fragmentação do trabalho e mesmo a sua abordagem individualizada, permite que aconteçam situações como a que ela viveu: um dia, estes mesmos alunos, ao passar a professora pelo corredor lhe gritavam em coro: “Favela!”.

Em geral a escola prefere não assumir este debate porque implica conhecimentos e abordagens teóricas e curriculares para os quais os/as docentes não se vêem preparados e também por não reconhecer a existência do racismo que se desenvolve silenciosamente pelos espaços escolares. Enfrentá-lo é admitir sua existência. As situações estão acontecendo na dinâmica cotidiana da escola a todo o momento, mas não têm sido alvo de reflexões e de ações por parte das escolas nem por parte do sistema que é responsável também por oportunizar esta discussão. Há inclusive aquela professora que diante de uma reclamação de um aluno negro que se sentiu discriminado, diz para a turma na tentativa de justificar (como se devesse fazê-

lo) o fato de que “eles não têm culpa de não ser da nossa cor” ou então, a atitude mais referida pelos alunos é que seus professores e professoras não ouvem, ou “não ligam”.

Um professor negro entende esta atitude de seus/suas colegas como parte da cultura brasileira de não tomar posições, de não se definir, de tergiversar, ou como ele define, “minimizar” estas questões, tratá-las como “apenas brincadeiras” como forma de negá-las. E assim silenciam sobre algo que está gritando pelos corredores. Quanto a ele afirma que sua disciplina (História) possibilita a abordagem dessa temática então se aproveita desta abertura para tratar do tema sempre que é possível e sempre que uma situação assim o exige. Ele prefere abordar o assunto de forma direta até porque “claro que pelo fato de a gente ser “da cor” a gente vai pesquisar mais, não que a gente pesquise menos que os outros, mas o fato da gente ser negro acho que ajuda a aumentar o interesse”. (Professor//Escola Pública). Sendo casado com mulher branca, enfrenta as brincadeiras veladas ou não dentro da família, falas como: “ele sabe que ele é negão, mas eu gosto dele”... Ou seja, a amizade aparece como concessão que a branquitude faz à negritude. E o preconceito é negado.

Um aluno branco da oitava série, em cuja turma foram identificados vários alunos/as negros, chega a afirmar que “não há alunos negros nesta sala”. A invisibilidade é o outro nome da homogeneização promovida na escola. E ela homogeneiza pelo grupo etnicamente dominante: o branco. O aluno negro em Curitiba, é minoria em quase todas as escolas e não encontra nos livros didáticos nem nos professores o apoio que precisaria para afirmar-se culturalmente como sujeito:

*Quando você vai aprender história, não fala sobre os negros, você fica totalmente excluído, você perde um pouco da sua identidade e faz com que muitas vezes você tenha vergonha de ser negro. (Menina/ Escola Pública/Noturno)*

Durante o período de observação, esta invisibilidade e homogeneização ficaram claramente definidas no fato de que as professoras não haviam percebido que havia alunos/as negros em suas turmas. A explicação para isso era a de que para elas, eles são tão iguais, há ausência tal de discriminação, que os negros sequer são notados como diferentes. Nesta classe, escolhida para a observação por ser a que tinha um maior número de crianças negras numa escola onde eles são cerca de 10%, fomos informados de que a maioria delas moravam em municípios da região metropolitana, era uma turma que recebia muitos alunos vindos de ou-

tras escolas. E sobre os alunos oriundos das regiões metropolitanas de Curitiba, há ainda o recorte segregacionista marcado pela região identificada com a pobreza e a marginalidade.

A maioria, ou quase todos os meninos entrevistados, disseram não freqüentar os lugares tidos como a imagem-síntese da cidade. Um deles afirmou ter ido ao Jardim Botânico porque tem parentes que moram nas redondezas, e outros dois que foram duas vezes ao Parque Barigüi. Muitos deles se converteram às religiões evangélicas e declaram ter mudado muito a partir daí. Que tinham curiosidade em conhecer as religiões de matriz africana (Candomblé, por exemplo), mas nunca tiveram a oportunidade. Sobre a religião e perguntado se gostaria de mudar alguma coisa em si mesmo, as respostas foram:

*A gente vê que muita gente que freqüenta isso, [o Candomblé] é como se fosse para se separar um pouco dos brancos, para que possam se sentir bem no seu meio, entre eles mesmos. É uma coisa que eu vejo constantemente. (Menino/Escola Pública)*

*Pela minha religião, assim, evangélica, eu mudei bastante. Antes eu era bastante alterado, agora sou calmo, o que eu compreendi foi muita coisa. O que precisa mudar não precisa ser muita coisa, antes eu era bagunceiro por exemplo, na sala de aula, meio nervoso, ficava nervoso por causa de sarro da minha cara, essas coisas... Sarro por causa da minha cor e muitas vezes por causa do lugar onde eu moro, em Colombo. Porque muitas vezes o pessoal que mora em Curitiba tira sarro das pessoas que moram em outros lugares, pelo lado de Colombo e eu ficava nervoso por causa disso. (Menino/Escola Pública central)*

*Por mim já estava satisfeito assim, não tinha tanta coisa assim porque eu não ligo mais pra minha aparência. Isso seria uma razão pela qual ninguém estaria tirando sarro de mim. Se as pessoas tirassem sarro e eu fosse atrás disso, poderia gerar mais confusão. Como agora eu fico quieto a aparência já é uma coisa... assim [com a qual eu não me importo]. (Menino/Escola Pública)*

*Agora isso não me machuca mais. Quando eu era pequeno ficava pensando, né? 'por que eu não sou branco'? Só que agora, com o passar dos anos eu venho aprendendo, tanto com meus pais e com outras pessoas, agora eu vejo que nada de mim poderia ser mudado, e eu tenho que me conformar pelo que eu sou, não tenho que tentar ser o que os outros são. Eu só sou feliz como sou agora. (Menino/Escola Pública central).*

Estes meninos e meninas estão em nossas salas de aula, sofrendo todas essas situações e, no entanto não estão em nossos currículos, não estão nos projetos político-pedagógico das

nossas escolas. Quase não há escolas que estejam dispostas a enfrentar a discussão do preconceito, há outras que preferem não abordar o assunto por considerar que falar no assunto faz com que a situação se exacerbe. De qualquer maneira, as discussões ainda não foram incorporadas como parte do projeto político pedagógico. Faz-se a “opção da avestruz”: não ver para fazer de conta que não existe. E mesmo naquelas que querem fazer a discussão, “há também a concepção de que o que ocorre é mais no sentido de apaziguamento do conflito do que de modificação” (BAIBICH, 2002: 126). E os próprios alunos acabam incorporando este sentido de apaziguamento e de silenciar sobre o assunto. Segundo SALLAS et al (1999:59),

Pollak (1989), ao tratar dos silêncios e recusas de um grupo segregado (no caso ele está lidando com memórias de judeus), em que indica que estes silêncios irão construir não o esquecimento, mas uma memória verdadeira, perceptível não na fala, mas nos gestos, nos hábitos e presente na linguagem do corpo. É o jovem negro que se “encolhe” quando de uma batida policial, na certeza que “vai sobrar pra ele”.

O mesmo se passa na escola em que os/as alunos/as negros ou são os que mais se movimentam e mais inquietos (há um interessante estudo de Jeruse Romão sobre a cultura do movimento entre meninos/as negros), ou então se “encolhem” no fundo da sala e ali permanecem isolados às vezes por anos letivos inteiros.

*Estudei num colégio durante três anos e até pra fazer amizade eu levei quase um ano, por eles se afastarem de você. (...) No início foi bem complicado porque eu não tinha com quem me identificar na sala. De trinta alunos cinco eram negros e quando se falava de negros era em forma de piadinha e o professor não fazia nada, porque nesta situação ele se sentia constrangido em defender então ficava assim, ficava no ar... então eu virava a cara e fingia que não tinha acontecido nada. (Menina/Escola Pública/Noite)*

Os estereótipos<sup>57</sup> que cercam a pessoa negra, resultado de preconceitos manifestados às vezes de maneira aparentemente inocente como nas piadas, são fonte de dor e sofrimento

<sup>57</sup> Derivado do termo de pintores de pratos de um molde (originalmente do grego *stereos* para prato sólido), a expressão refere-se a uma impressão mental fixa.(...) No campo das relações raciais e étnicas, um estereótipo é freqüentemente definido como uma generalização excessiva a respeito do comportamento ou de outras características de membros de determinados grupos. Os estereótipos étnicos e raciais podem ser positivos ou negativos, embora sejam, com maior freqüência, negativos. Mesmo os ostensivamente positivos podem comumente implicar uma avaliação negativa. Assim, dizer que os negros são musicais e têm um bom ritmo aproxima-se do estereótipo mais abertamente negativo de que eles são infantis e eternamente felizes. Da mesma forma, não existe muita diferença entre dizer que os judeus são solidários com seu grupo ou acusá-los de segregacionistas. CASHMORE, E. *Dicionário de Relações Étnicas e Raciais*. (2000:193-194)



para muitos/as desses/as jovens e crianças que acabam tomando a iniciativa de auto-proteção fazendo de conta que não escutam, que não vêem:

*Eu acho que dói menos você fingir que não vê que você está sendo discriminado. Eu virava a cara e ia pra casa e chorava um monte”. (MeninaEscola Pública/Noturno).*

Sobre ser negra em Curitiba, esta jovem transparece o mal-estar que representa a situação de se perceber alvo de um racismo difuso. Diz uma jovem oriunda do Rio de Janeiro sobre seu estranhamento ao chegar em Curitiba:

*Quando eu cheguei aqui eu levei um susto porque tinha muito branco, daí as pessoas olhavam pra você de uma forma diferente, olhavam com discriminação, de uma maneira que você já se sentia inferior, você não encarava as pessoas olho no olho porque se sentia inferior porque elas faziam você se sentir dessa forma. Vindo Rio pra cá senti uma diferença enorme porque lá tem muito negro, então você se identifica, vê os negros lá lutando. Ninguém é vagabundo lá, todos são lutadores. Aqui não, os poucos negros que tinham, já tinham esse preconceito, eles mesmos contra os próprios negros. (Menina/cursinho/ex-aluna da escola pública)*

*Eu não sou muito de andar no meio, no centro lá de Curitiba, alguns lugares têm, não tem como mostrar pra eles...por exemplo, por parte de emprego. Da minha parte não tanto mas pelo que eu vejo na televisão tem muita coisa por parte de emprego. Agora por eu ser evangélico eu perdôo as pessoas. Eu tenho que fazer que eu sou mais um no meio de todos, né? Mas às vezes tem a discriminação, tem um olhar diferente... Não é tanto... mas de minha parte eu não sinto tanta diferença, muita gente sente mas eu não sinto tanta diferença. (Menino/Escola Pública)*

Mesmo quando têm qualificação, ao procurar emprego, são alvo de desconfianças dos empregadores nos setores de recursos humanos das empresas devido à existência dos estereótipos ainda não superados sobre a população negra. Esta experiência é assim descrita por uma aluna:

*Quando você chega para procurar emprego e vêem que você tem curso disso, curso daquilo, eles não acreditam porque afinal você é uma negra e não pode ter estudado tanto, não pode ter tanto curso, falar língua diferente. Então a dificuldade é imensa. Além da gente ter que enfrentar os obstáculos de concorrer a vagas com mil outras pessoas com qualificações iguais,*

*nós temos ainda a cor. A tonalidade da pele, tem que ficar pelos dois lados, lutando duas vezes. (Menina/cursinho)*

Ao serem em menor número, os negros em Curitiba vivem uma situação maior de fragilidade identitária por encontrarem menos referências ainda da sua história e do seu percurso como grupo humano. Além disso, o ideário construído de aqui ser um Brasil diferente, cria uma ilusão meio difusa de quem aqui nem é o Brasil, e de um certo ponto de vista, “nem somos brasileiros”. A identificação com o agressor relatado pelas jovens é uma constante em vários depoimentos bem como a pouca informação sobre a história e as poucas representações como elemento de fragilização identitária:

*Eu tinha amigos negros que faziam piadas de negros. É um absurdo isso. Né? Acho que é por eles serem negros, mas o pai ou a mãe serem brancos eles não se identificam como negros, eles acham que se o pai ou a mãe são brancos, eles são brancos também. Várias vezes eu escutei amigas minhas fazendo piadinhas de negros. (Menina/escola pública)*

Ou ainda:

*Eu dizia: ‘gente, que absurdo, se você é negra faz [piadinha de negro], imagine o pessoal de fora, se os brancos não vão fazer também’. Então acho que por terem pai ou mãe branco/a, por serem mestiços, eles não se acham negros, fazem piadas e às vezes fazem até pior. (Menina/Cursinho)*

*Nós temos que provar todo dia pra todo mundo que nós somos capazes. E nós não teríamos que provar nada pra ninguém, a gente tinha que provar só pra gente, e eles fazendo esse tipo de piada, eu acho que era pior, porque os brancos escutavam e daí riam, e a gente ficava igual uns idiotas. E quando ia reclamar de alguma coisa, ia reclamar do que se elas mesmas fazem piadas, do que você ia reclamar? Não tem do que reclamar. (Menina/Cursinho).*

*A situação das escolas é que não trabalham isto com crianças negras. (...) Nos livros já põem isso, só tem figuras de brancos: a Cinderela é branca, a Branca de Neve é branca, Jesus Cristo é branco e o negro não quer nada. Então pra criança negra isto é um bloqueio. Ai falam que preto é ruim, que negro é ladrão, que negro não sabe isso, não sabe aquilo, e com isso elas vão... As professora não dizem ‘não!, você também é bom’, eles não colocam isso pro aluno. (Menina/Escola Pública/Diurno)*

E sempre é afirmado o importante papel da família na afirmação da criança: “então se o aluno não tiver família junto, apoiando junto era muito difícil, porque o racismo era muito grande”.

*Agora, assim na minha idade eu tenho orgulho da minha cor. Eu puxei do meu pai, da minha avó, meus descendentes todos, eu tenho orgulho deles. Por isso eu não me sinto desprivilegiado por ser negro, hoje eu agradeço por ser negro e acabou. (Menino/Escola Pública/Diurno)*

*Da escola eu não recebi nada, sobre defender o negro eu nunca vi a escola fazer isto nem tocar neste assunto. Eu tirei mesmo a minha força pra me sentir honrado foi pela minha família mesmo, eles é que me ajudaram a ver que minha cor é que predomina no mundo, mas que ninguém quer ver isso. Da escola só lembro coisas sobre a deportação dos escravos, só estas coisas e nada mais. Valorizar o negro eu nunca vi. (Menino escola Pública/Diurno)*

A trajetória escolar é marcada pela resistência e pela determinação em permanecer, muitos ficam pelo caminho e os índices de evasão e repetência indicam que este número é maior entre os/as meninos/as negros/as.

*É muito difícil, porque pelo conceito dos outros, negros não podem estudar. Então é uma batalha. Desde a creche até o segundo grau é muito difícil, sofre preconceito, tem que passar por cima de muita coisa, ser firme e forte, defender sua raça e estar lá e dizer todo dia: “este é o meu lugar” e terminar. Tinha que batalhar por aquilo que você queria. (Menina/Escola Pública)*

*Uma dificuldade imensa que hoje ainda é de você encontrar bastante negros no Ensino Médio. Os negros a maioria conseguem apenas terminar a quarta série e não conseguem chegar ao ensino Médio. É muito difícil. E você sente falta, porque está lá o professor falando tudo aquilo e você está lá...se você estudava numa escola com mil alunos, tinha às vezes quatro negros dentro da sala. Você tinha que ser firme forte e agüentar o tranco. (Menina/Escola Pública/cursinho)*

*Quando era menor já sofri discriminação, já sofri agressões verbais e até físicas, apanhei já. Na creche estas coisas de criança. Antes da quarta série já sofri bastante por causa disso. Meus amigos do bairro também já me bagunçaram com discriminação, só que agora parou...” (Menino/Escola Pública)*

Encontramos jovens que relatam experiências de racismo na pré-escola cuja memória eles têm até hoje. Uma professora negra fez o relato sobre seu filho de apenas três anos que um dia ao vê-la escolhendo feijão e separando alguns grãos de feijão preto que havia entre o feijão branco, perguntou por que ela estava separando os grãos pretos, se era porque ela não gostava deles. Atenta que era para estes temas intuiu que havia algum problema aí: foi à escola e descobriu que as crianças se recusavam a brincar com ele por ser negro. A outra filha que tinha uma pele mais clara, não chegou a ser discriminada tão intensamente pelas outras crianças. Ao conversar com a professora e com a direção da escola, ambas negaram que isso ocorresse, que seria uma fantasia da criança. Mas estas lembranças permanecem e ao serem indagados sobre elas, estes meninos e meninas respondem com muita nitidez.

Algo que nos chamou a atenção é a facilidade com que os/as alunos do Cursinho Pré-Vestibular para Afrodescendentes se expressam e falam das situações de racismo, tanto do seu cotidiano como das lembranças escolares, das memórias que trazem. É um indicativo da diferença que faz um ambiente que acolha sua história sua cultura e suas expressões. Em poucos meses de aula, de jovens recalcados e às vezes desconfiados, passaram a ter uma atitude de afirmação e uma auto-confiança para aprender o que antes dessa experiência não haviam experimentado. Se este cursinho não colocar muitos deles nas Universidades, e mesmo que nenhum ingresse na Universidade Federal que é o objetivo maior de todos, já terá cumprido o importante papel de possibilitar a um grupo de moças e rapazes negros/as se auto-identificarem de forma positiva dentro de um grupo em que se descobriram valorizados e reconhecidos. Com certeza nenhum deles será o mesmo depois dessa vivência.

*Lembro da Prof. Lu, de Português. Tudo que acontecia na sala em volta de mim era culpa minha, ela fazia eu sair pra fora da sala por qualquer motivo, qualquer coisa que eu olhasse pro lado era motivo pra ela me tirar da sala na frente de todo mundo, pegar meu caderno colocar debaixo do meu braço e me colocar pra fora da sala e dizer que eu não ia mais assistir aula.*  
(Menina/Cursinho)

As referências negativas à estética negra são uma constante entre os/as entrevistados/as, repetindo os estereótipos e os modelos definidos pela estética centrada na branquidade<sup>58</sup> e na dificuldade de aceitação e de valorização do outro tido como “diferente” e ao mesmo tempo como “inadequado”:

<sup>58</sup> Também utilizamos o termo branquitude em igual sentido. Diferentes autores utilizam diferentes terminologias: GESSER & ROSSATO utilizam “branquitude”, Mc LAREN utiliza “branquidade”.

*Uma vez eu fui de rococó no cabelo, minha mãe fez pra mim, e eu coloquei um chapeuzinho e fui pra aula e ela também teve preconceito com isso. Falou do meu cabelo, que aquele chapeuzinho não tinha nada a ver com a escola, com o momento, que meu cabelo não estava apropriado pra ir pra escola, que aquilo lá não era penteado de eu usar pra ir pra escola. E assim foi nos dois anos [quarta série, aos 10 anos] que eu estudei no Colégio Tiradentes. (Menina/Cursinho).*

Sobre a atitude dos/as professores diante dessa situação a aluna relata que: “Me viam no corredor, perguntavam o que tinha acontecido e sempre a culpa era minha”. Mas o problema era outro porque a origem das confusões não eram perceptíveis para as/os professora/es:

*Sempre tinha aquela coisa de um aluno me chamar de negra, dizer ‘não converso com preto’, e eu ia me defender, né? Porque eu queria fazer amizade na sala de aula. Eu era a única negra mesmo da sala e eu queria ter amigos como todo mundo. E o fato de qualquer conversa que alguém falasse pra mim ‘ah, você é negra, eu não quero conversar com você porque você é negra’ daí eu ia me defender, que eu era negra mas eu era como qualquer um ali na sala e a discussão começava e eu ia pra fora sempre, mesmo não sendo culpada da discussão. (Menina/Cursinho)*

CAVALLEIRO (2000:10), realizou uma pesquisa etnográfica em escolas públicas de educação infantil de São Paulo, observando o cotidiano escolar e as relações raciais entre crianças e entre crianças e professores, observou que:

Os educadores não perceberam o conflito que se delineava. Talvez por não saberem lidar com tal problema, preferiram o silêncio.(...) Minha experiência mostrou que o silêncio do professor facilita novas ocorrências, reforçando inadvertidamente a legitimidade de procedimentos preconceituosos e discriminatórios no espaço escolar e, e com base neste, para outros âmbitos sociais.

E a atitude da escola, do professor diante destas situações descritas como cotidianas? Repetem-se as respostas do tipo “nenhum professor nunca tomou partido a meu favor...” ou, “ficavam constrangidos e por isso não faziam nada”, ou, “riam junto”. Mesmo assim esses meninos e meninas procuram compreender o porquê dos professores agirem dessa forma:

*De certa forma eu não culpo os professores. É uma coisa que está estruturada: se não tem nos livros didáticos, se não tem na formação dos professores esta discussão, até porque no Brasil se nega esta questão do racismo, daí de certa forma hoje eu entendo que não tem como você cobrar o professor a professora. Ele não tem formação pra isso, e como é que ele não tendo*

*essa formação vai combater isso. (...) Eu tinha uma professora negra e ela era vítima de discriminação por parte dos alunos já na quinta série. Os alunos faziam piadinhas com ela por ela ser negra. E o comportamento dos alunos era diferente em relação aos professores brancos. (Menino/Escola Pública/Cursinho)*

No relato desse jovem, temos uma outra dimensão não estudada nesse trabalho mas que poderia ficar para uma outra etapa, que trata da situação do/a professor/a negro/a dentro da escola. Podemos perceber que há uma diferença de tratamento dos alunos quando se trata de professor/a negro/a ou branco/a, inclusive pelos alunos negros, que repetem o estigma. Também o/a educador/a negro/a está sujeito/a a estas considerações reduzidas da sua humanidade. FANON (1983:17) analisa este fato da seguinte maneira:

O Negro tem duas dimensões. Uma com seu semelhante outra com o Branco. O comportamento de um Negro em relação ao Branco é diverso do seu comportamento em relação a um outro Negro. Que essa cissiparidade seja a consequência direta da aventura colonialista, ninguém duvida... E que se alimente principalmente no âmago das diversas teorias que quiseram fazer do Negro o lento desenvolvimento do macaco até o homem, ninguém contesta. São evidências objetivas que exprimem a realidade. (...) Falar é poder usar uma certa sintaxe, possuir a morfologia de uma ou outra língua, mas é, sobretudo assumir uma cultura, suportar o peso de uma civilização.

Quando estes alunos e alunas falam, expressam um olhar sobre si mesmos e sobre sua história, e o que a escola tem lhes oferecido é a história da sua escravização e da concessão da sua liberdade. Não admira que o número dos que se evadem da escola, dos que desistem no meio do caminho seja tão maior entre as crianças e jovens afrodescendentes. A auto-estima dessas crianças e jovens, fator importante no contexto da aprendizagem, tem sido, declaradamente às vezes, e sutilmente quase sempre, rebaixada no cotidiano escolar.

Os/as professores/as podem acabar reproduzindo estereótipos e preconceitos até de forma inconsciente porque a hegemonização das crenças numa pretensa superioridade dos padrões estéticos e culturais europeus, tornam-se senso comum e são incorporados por todos independente de gênero, raça/etnia ou classe social. O fato de tratar-se de professores não interfere porque o preconceito comporta uma dimensão psíquica e afetiva que passa a fazer parte do imaginário e das representações coletivas que cada sociedade produz nos indivíduos. Não bastam as lógicas da razão científica para eliminarmos o racismo e as diferentes formas de preconceito e discriminação que há em nosso país e que proliferam em nossas escolas. Vale a afirmação de MUNANGA (1999:11) de que “é preciso descobrir e inventar técnicas e linguagens capazes de superar os limites da pura razão e de tocar no imaginário e nas repre-

sentações. Enfim, capazes de deixar aflorar os preconceitos escondidos na estrutura profunda do nosso psiquismo”.

Ao responder à questão sobre se há ou não tratamento igualitário para negros e brancos na escola, 44% dos alunos negros da escola pública respondem que sim, mas entre os alunos do cursinho sobe para 67% o percentual dos que afirmam não haver essa igualdade de tratamento. Percebemos uma maior criticidade por parte desses alunos, uma afirmação e uma consciência mais aguda de seu lugar no mundo e das dificuldades advindas por causa de sua etnicidade. Entendem que estas dificuldades são produtos de uma histórica desigualdade e exploração vivida pelo seu grupo racial, como consequência do escravismo e das bases em que se deu a abolição no Brasil e também das representações construídas sobre a população negra para justificar sua condição de miserabilidade. E ao fato de que “a singularidade brasileira do trabalho, durante mais de 300 anos tornou-se sinônimo de escravo e escravo assemelhado a negro não sofreu ainda a devida elaboração no pensamento nacional” (CUNHA, 2002:19). Perguntamos: se a etnicidade branca e negra se afirmam através das representações que se fazem das diversas culturas, como a parcela afrodescendente vai afirmar-se positivamente se a sua história e seu percurso de África até hoje não é relatada, não está nos livros didáticos nem no conjunto de saberes autorizados que entram na escola?

Ser brasileiro não deveria compreender a incorporação e o acesso às matrizes africanas, indígenas e européias de cultura? No caso de Curitiba, duas foram excluídas da história e das representações da Capital Européia que, ao se afirmar nega as demais contribuições. Não teria se dado o mesmo no processo de construção da categoria de brasileiro? Quando a polícia incorpora a atitude que é semelhante à da professora em relação aos afro-descendentes, não estariam ambos afirmando a estrangeirice dessa parcela da população brasileira? Lembramos que a palavra “negro” como identificação étnica dos descendentes de africanos existe há cerca de 250 anos, antes disso, significava estrangeiro.

As piadas racistas aparecem como uma prática corrente e tida como inofensiva nas escolas e nos ambientes sociais em geral. No entanto elas traduzem em forma de aparente brincadeira, os valores que permeiam nossa sociedade. Chama a atenção a afirmação taxativa das meninas dizendo que os meninos são os piores nessa forma de “brincadeira”, as mulheres negras têm um duplo enfrentamento dessas questões: por serem mulheres e por serem negras e as meninas se dão conta disso mas como o debate sobre relações de gênero ainda não chegou à escola só cabe a elas, por enquanto, fazer a denúncia repetidas vezes. Quando indagados

sobre o que pensam sobre as piadas, alunos negros são mais taxativos em identificá-las como algo desagradável e como manifestação de racismo.

*Um fato que eu tenho muito forte na minha memória, foi uma vez que um menino falou que eu era uma preta suja, eu fui reclamar pra professora e ela me respondeu que a gente não pode fugir do que a gente é. A gente tem que se aceitar. Ai respondi 'tudo bem, professora, preta eu sou, mas suja não'. Daí a professora abafou o caso, disse 'é brincadeira dele, não se importe, está brincando' e ficou por isso mesmo. (Menina/cursinho)*

*Era aquela coisa, eu sabia que tinha alunos que não gostavam de mim por causa da minha cor. Uma vez uma menina veio pra mim e me disse: 'Olha, eu não gosto de negro, mas de você eu gosto, você é legal''. Grande coisa. Era esta coisa, tinham preconceito, mas tinham o cuidado de não demonstrar com tanta veemência que eram preconceituosos. (Menina/Escola Pública)*

Os conteúdos das falas revelam auto-ódio e também atitudes anti-álgicas, de percepção do racismo difuso, mas perceptível. Revelam uma identidade fragilizada pela constante necessidade de provar que se é capaz, sim, que não se é vagabundo, etc. E mais: ao assinalar as opções que comprovam o epíteto de Cidade Modelo para Curitiba, é sintomático que entre os negros seja maior o número daqueles que identificam na “população descendente de europeus” o diferencial que marca a positividade da cidade. (Anexo: Questionário 1, questão 16; Questionário 2, questão 15; Questionário Cursinho, questão 15)

É a partir de seu corpo negro que estes jovens se confrontam com a branquidade cultural e curricular da escola e das políticas de urbanização de Curitiba, e é sobre ele que incidem primeiro as discriminações e os preconceitos. No entanto, ainda que se supere esta barreira da negritude, ainda há o conjunto de expressões culturais de matrizes africanas que ainda não encontraram lugar para se organizarem nos espaços de construção de saberes e tampouco estão consideradas nas organizações territoriais do espaço urbano em que as praças e parques ainda não garantiram a esta raiz da nossa brasileiridade o devido lugar de representação e de descoberta.

Quando os alunos desqualificam os meninos e meninas que moram em Colombo, sabe-se que por trás dessa desqualificação está a consciência do espaço urbano marginalizado. E porque em Colombo que se situa a nossa “Cidade e Deus”, a “Vila Zumbi”, através do qual



inclusive um dos maiores heróis da resistência negra é vinculado à marginalidade e à miséria. De qualquer forma não deixa de ser um espaço de contradição, que nega a imagem da Capital moderna e desenvolvida construída para Curitiba. A desigualdade em nosso país é mais desigual em relação à população negra, e é desigual também na distribuição do reconhecimento e da legitimação dos saberes. Aos negros ainda estão restritas as áreas pertencentes aos sabores, mas precisamos superar estes limites, nos descobrir em nossa riqueza multicultural para além da branquitude conceitual e pedagógica. Como afirma a Professora Petronilha<sup>59</sup>, (SILVA, 1997:40), “o povo negro, onde quer que esteja, entre culturas africanas ou outras, apesar dos 500 anos de submissão ao Ocidente que o colonizou, ainda expressa a vida com o corpo inteiro. A pele negra não o deixou esquecer que é com o corpo, antes de mais nada, e não apenas com bons sentimentos e perfeitos raciocínios, que descobrimos o mundo, as outras pessoas e o que elas pensam de nós.

*No outro colégio que eu estudava havia muitos negros assim como eu, se um bagunçasse contra outro ia e ajudava, mas aqui nunca fui discriminado. (...) Já vivi situações de piadinhas, só não me constrangi porque eram meus amigos, mas garanto que se fosse uma outra pessoa assim, claro, todo negro ia ficar constrangido. Os brancos não pensam se vão deixar a pessoa triste ou não, eles só pensam em dar risada. (Menino/Escola Pública Central)*

Há um conjunto de significações valorizadas e legitimadas que têm como atributo de legitimidade a etnicidade branca, porém ainda não reconhecida como tal. Como observa o professor CUNHA (id.ibid.p.9), “é necessário não apenas olhar o outro étnico do ponto de vista branco, mas questionar a própria etnicidade do branco, para que não seja simplesmente absorvida como neutra e universal e continue possibilitando a manipulação do “outro”.

É a cultura branca que define quem são os outros a partir dos seus pressupostos e dessa suposta neutralidade, assim analisadas por McLAREN (2000:140) “talvez o atributo mais formidável da cultura branca seja a sua habilidade de se mascarar como uma categoria. As pessoas brancas sempre pensarão em suas origens como escocesa, irlandesa, judia e assim por diante, antes de pensarem na sua branquidade”.

E um jovem de 16 anos, aluno negro de nossa escola pública, vai concluir na sua ousadia adolescente e crítica o que vê sobre a representação do ser negro na Capital européia:

---

<sup>59</sup> Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva, docente do Departamento de Metodologia do ensino da Universidade Federal de São Carlos; pesquisadora do Núcleo de Estudos Afro-brasileiros da mesma Universidade.

*A única coisa que eu vejo em Curitiba, nesses parques e nas praças, por exemplo, é um alemão numa estátua e um negro pedindo esmola. Essa é a única representação que Curitiba dá pros negros, eu acho. (Menino/Escola Pública).*

Entendemos que nossa brasileiridade estará incompleta enquanto ela incorporar apenas as expressões culturais expressas pela branquidade sem incorporar a parcela afrodescendente de nossa população, e também a indígena. Nossa identidade como brasileiro também será fragilizada na medida em que nos pautamos por modelos europeus nessa construção que ficará sempre lacunar, uma vez que de acordo com análise da Prof<sup>a</sup>. Dra. R. OLIVEIRA<sup>60</sup>,

O preconceito de raça e classe não tem fragilizado apenas o grupo dominado, mas tem impedido todos os brasileiros de assumirem sua identidade, sua ancestralidade, impulsionando toda a população a procurar modelos exteriores, incompatíveis com a nossa realidade sócio-cultural e econômica. Os nossos projetos políticos, sociais ou pedagógicos são definidos por uma minoria de homens brancos intelectuais de classe média alta, e são projetos extremamente valorizados quando possuem parâmetros europeus ou norte-americanos. (...) A construção de uma identidade favorável às transformações, individual e social, exigirá de cada brasileiro uma introspecção sobre sua história, sua ancestralidade e uma nova retomada de seu papel social.

Assumir nossa identidade implica em entendê-la com todas as suas contribuições. E elas são de diversas origens. Se bem temos importantes contribuições dos imigrantes europeus, quando a maioria chegou o país estava pronto: e o trabalho que tornou isso possível foi o trabalho da população negra escravizada. Estes mais de 300 anos de produção escravista, deixou marcas em nossa sociedade, marcas que se revelam nas relações de trabalho até hoje marcadas pelos vícios do escravismo e nas desigualdades promovidas por uma cultura de privilégio e de casas grandes e senzalas. Se os negros foram a principal força produtora de riqueza neste país durante séculos, é de supor que tenham produzido culturas e saberes que circulassem socialmente mas que não adentram a escola e se o fazem é de maneira tangencial e não valorizada, não compreendida como algo de valor. Falta um resgate desses saberes e sua inclusão entre os conteúdos a serem ensinados na escola. Existe uma cultura de matriz africana no Brasil, ela se expande, mas permanece como cultura secundária unicamente por aspectos políticos. É onde a classe dominante põe a sua cerca e define: isto pode ser retransmitido na escola e isto não pode. Como já foi afirmado, ela não é monolítica, não é única porque a África não é única, é múltipla também. Esta cultura sofreu e provocou transformações no modo de

---

<sup>60</sup> Rachel de Oliveira, doutora em Educação no Programa de Pós-Graduação em Educação, área Metodologia de ensino da Universidade Federal de São Carlos. Coordenadora do Projeto “Salve o 13 de Maio?”. Texto contido em CD-Rom resultante do Projeto referido.

ser do ser brasileiro e é uma marca definidora da nossa brasileiridade ainda não devidamente incorporada no conjunto de conhecimentos autorizados que são trabalhados na escola.

Temos duas dimensões dessa invisibilidade e desse silêncio produzido nas escolas públicas: uma é a da negação do racismo e da discriminação no seu interior e dos sofrimentos que provoca. Outra é a dimensão das culturas de matrizes africanas que permanecem como subculturas por sobreposição hierárquica de uma cultura dominante da etnicidade branca que não se vê como tal e que reafirma no interior da escola as matrizes européias da nossa formação cultural e étnica. O Ile Ase Ogum, um espaço de prática religiosa do Candomblé, tem sido alvo de agressões e de pedradas por vizinhos que não toleram esta prática religiosa. Tentamos imaginar como a sociedade reagiria e se as autoridades ficassem indiferentes se algum templo cristão, muçulmano, budista ou judaico fossem atacados dessa maneira. (Aliás, os judeus sabem muito bem o que significa ter seus espaços de religião profanados pela intolerância, ainda que nesses casos, há alguma reação das autoridades e da mídia em geral). Pensar sobre estas situações, desnaturalizando-as depende da superação de uma concepção hierárquica da branquitude sobre a negritude e vice-versa.

### **CURITIBA - DA EUROPA PARA O BRASIL, A NECESSÁRIA INCORPORAÇÃO DAS AFRICANIDADES BRASILEIRAS.**

As primeiras conclusões sobre este trabalho permitem entrever a palpitação do interior da escola na sua tarefa diária, em que inúmeras e conflitivas situações se desenrolam diante dos nossos olhos e não estamos preparados para ver. Inclusive para ver estas situações precisamos dos saberes adequados, do conhecimento e da reflexão necessária sobre temas como o preconceito, a discriminação, a segregação. A discriminação sendo um “comportamento social que cerceia o “outro” de ampliar seus espaços” (PEREIRA: 2001: 174), ao não ser alvo de reflexão crítica, termina por possibilitar que na Capital Européia, se construam as teias de uma forma contemporânea de segregação não formal, por meio de uma política que delimita politicamente através de seus projetos de urbanização, a que espaços cada classe está destinada. Não há uma segregação no sentido do apartheid sul-africano obviamente, mas ao se negar condições dignas de vida para a maioria da população, ao deixá-la sem educação pública, sem trabalho e sem renda, a consequência dessa combinação de elementos parece ser historicamente previsível.

Segregação, do latim *segregare*, (CASHMORE, E. apud BAIBICH, 2001) apartar do rebanho, pode não ser verdade enquanto *política deliberada* para a população negra e para a população pobre da Capital, mas podemos identificar uma outra forma de confinamento para fora dos limites da Capital considerada de Primeiro Mundo quando consideramos o papel desempenhado pelos municípios da região metropolitana como receptáculos dos problemas sociais de Curitiba que assim pôde sustentar o mito de Capital Modelo por mais de trinta anos. Sobre isto o Professor J. B. PEREIRA (2001:174), vai dizer que “há sociedades plurirraciais, como o Brasil, onde a desigualdade estrutural dos grupos não engloba a segregação direta e programada. Quando isso ocorre, o confinamento espacial surge de forma indireta, quase sempre mediada pela classe social ou por condições econômicas”.

O plano de urbanização de Curitiba, que teve o eurocentrismo como padrão estético e arquitetônico, acaba moldando as identidades locais e criando um padrão estético fundado neste modelo. Considerando que isto faz parte da cultura do espetáculo, os seres humanos reais são invisibilizados, “varridos para fora do quadro”, porque não combinam com o padrão definido como ideal. Estes sujeitos reais existem e fazem parte das nossas escolas, estão em nossas salas de aula, produzem valores e comportamentos que compõem a cultura da cidade, mas ainda não se encontram representados nos currículos escolares, nas celebrações oficiais da história local. Esta negação e invisibilização parecem ser um solo fértil para se produzir e reproduzir o preconceito e manter *inalterada as relações de poder* que permeiam as relações raciais no Brasil e em Curitiba particularmente. As crianças negras não aprendem a reagir às situações de violência racial, crescem sem que a escola tome medidas efetivas para colocar em pauta essa questão e continuam abandonando a escola depois de se sentarem por muito tempo nos fundos das salas ou se tornarem os “alunos-problema”, ou expressar sua negação de formas não muito bonitas às vezes, mas que são as que lhes restam.

Muitas dessas crianças crescem quase sozinhas, pois são filhos e filhas de pais e mães trabalhadores que saem cedo de casa e só chegam em casa à noite. Muitos desses alunos vivem esta situação. Ao chegar à escola, diante de uma ofensa de cunho racista quando reclamam para a professora ouvem que ele “não tem culpa de não ser negro”. Situações como essa expulsam a criança da escola ou no mínimo reduzem suas possibilidades de aprender porque comprometem sua auto-estima e a confiança necessária à aprendizagem. Tornar visível esta população, discutir sua ancestralidade histórica e os caminhos que percorreram entre resistência e opressão, pode contribuir para efetivar uma Educação verdadeiramente para a Paz, então sim fundada na diversidade. Porquanto conforme J. B. PEREIRA (2001: 172)

A diversidade, que se situa prioritariamente nos domínios da cultura, por ser enriquecedora do convívio humano e do país, deve ser respeitada e até estimulada, enquanto a desigualdade, que se desenha basicamente no plano da estrutura socioeconômica e se infiltra pela psicologia individual e pelo imaginário social, por ser empobrecedora da condição humana e da nação, deve ser repelida, eliminada.

Entendemos os limites colocados para a Educação, no entanto não perdemos de vista suas possibilidades e as construções que se fazem cotidianamente na escola e o esforço dos Movimentos Negros, das Universidades e dos Movimentos sindicais que lutam por justiça social. Estas entidades têm aberto espaços de debates e alterado as correlações de força e ampliado as possibilidades de expressão da diversidade. Há vinte anos atrás, um professor negro, militante do movimento social e sindical, não pôde ser candidato a Presidente da entidade porque, segundo avaliação do grupo, era consenso que a categoria dos/as professores/as não votaria em um negro para presidir o sindicato. Passados quinze anos, este professor não só candidatou-se como foi eleito para duas gestões consolidando o Coletivo Estadual de Educadores/as anti-Racismo da APP-Sindicato (Sindicato dos/as Trabalhadores em Educação Pública do Paraná). Hoje, vários diretores da entidade são negros.

Neste e noutros casos, a educação tem um papel fundamental. O professor J.B.PEREIRA (2001:177) refletindo o papel da escolarização para superar a exclusão, diz:

A cidadania se forma com retórica, recheada de valores, símbolos e metáforas cívicas e étnicas, mas se forma também – e principalmente – com a abertura da estrutura social àqueles que estão sendo atual e historicamente marginalizados de instâncias expressivas da sociedade brasileira, como é o caso dos negros. E a educação formal, sem ser o milagre que cura todos os males, é a chave-mestra para se conseguir tal abertura. Vale a pena lutar por ela. É uma forma, uma bela forma, de combater o racismo, não apenas o racismo-preconceituoso, que tanto incomoda, mas combater o racismo-discriminador, aquele que de fato exclui e marginaliza.

Educadores e educadoras comprometidas com uma sociedade justa temos que nos dedicar a construí-la, ainda que dentro de nossos limites, considerando sempre nossas possibilidades. Cremos que a história de violência e desumanização perpetrada contra as populações negras, afrodescendentes do Brasil, estão a exigir uma ação mais sistemática da educação para sua integração cultural nos currículos e nas representações que construímos de nós mesmos. Afrodescendência e africanidades independem da cor da pele quando tratamos de elementos culturais presentes na formação das nossas consciências, da nossa afetividade e dos nossos valores. Nosso vocabulário está repleto de palavras bantos, iorubás e tupis-guaranis ainda que tenhamos sido privados de suas sintaxes. Somos permeados pelas africanidades e pelas mar-

cas da cultura indígena ainda que não tenhamos assimilado devidamente nossa ancestralidade e ainda não compreendamos amplamente que o que menos somos é europeus. Mas “a fixidez de um mesmo tipo de comportamento se relaciona com estereótipos de acordo com as suas necessidades; contudo, as idéias sobre o objeto do preconceito não surgem do nada, mas da própria cultura” (CROCHIK apud CAVALLEIRO:2000:23). E o racismo silencioso que permeia as relações sociais e educacionais na escola, são cristalizados pela crença na inferioridade do negro, alimentada pelas representações de poder através da criação de verdades-por-correspondência da qual as obras arquitetônicas de matrizes européias fazem parte. Ainda que não se afirme uma superioridade do branco, ao inferiorizar uma parcela da população se atribui a ela mesma a responsabilidade e a culpa por suas piores condições nos indicadores sociais e econômicos. A Europa genérica e unificada que é tomada como referência não existe. Há uma multiplicidade de culturas naquele continente que entendidos na sua diversidade, passam a compor um imaginário que podemos identificar como eurodescendente. CAVALLEIRO (2000:19), refletindo sobre a construção da identidade do sujeito, entende que:

A identidade é um dos resultados mais importantes do processo de constituição social do sujeito. (...) O indivíduo se identifica reconhecendo seu próprio corpo, situado em um meio que o reconhece como ser humano e social. Assim, a identidade resulta da percepção que temos de nós mesmos, advinda da percepção que temos de como os outros nos vêem. (...) Numa sociedade como a nossa, na qual predomina uma visão negativamente preconceituosa, historicamente construída, a respeito do negro e, em contrapartida, a identificação positiva do branco, a identidade estruturada durante o processo de socialização terá por base a precariedade de modelos satisfatórios e a abundância de estereótipos negativos sobre os negros.

Ainda que sejamos brancos, somos marcados pela negritude musical e filosófica desse país que dança e que pensa e que dança enquanto pensa, mas esta negritude é recalcada em Curitiba pela apologia da marca européia como distinção e superioridade das demais capitais do Brasil. Com isso não se valoriza suficientemente que o maracatu de Pernambuco conversa com a música pop mundial na reinvenção levada a cabo pelo movimento de recuperação da cultura do mangue recifense, e que se autodenominou movimento “mangue beat”; os bailes “for all” dos ingleses foram reelaborados no brasileiríssimo “forró”; e tantos outros exemplos de reinvenção cultural realizados pela cultura dita “popular” e com marcas da afrodescendência. Também o caso de uma escola de samba: antes da dança há um enredo, há uma história, há uma construção coerente de um conjunto de saberes que se organizam e se apresentam plasticamente através da dança e da música. Há um ano de trabalho de produção intelectual e artística que são revelados naquelas duas horas de passarela. Centenas de pessoas trabalham nesta construção que é coletiva. Os mais velhos (como a Velha Guarda da Portela) são reve-

renciados, e os jovens reconhecem o saber advindo dessa maior vivência ao mesmo tempo em que os mais velhos festejam as novas gerações pela continuidade e renovação que representam, isto em meio a todos os problemas sociais que cercam as comunidades das Escolas e às quais elas não são imunes, mas assim mesmo são, de certa forma, uma esperança em meio ao caos através de projetos extensivos que se desenvolvem em seu interior atendendo crianças e jovens em situação de risco.

Representações identitárias positivas da cultura negra não são valorizadas socialmente e tampouco na escola, que afirma uma história do Brasil vinculada mais a uma História mal contada da Europa (porque também não explica o desenvolvimento da Europa como resultado da exploração colonialista da África e da Ásia), e sem as devidas informações sobre nossa afrodescendência e às africanidades brasileiras. É comum se ver na escola a desqualificação de tudo que se refere à África sem uma compreensão nem análise mais aprofundada do processo histórico que levou este continente para o problema social, econômico e político vivido hoje, e, além disso, como África fosse toda uma coisa só. Isso pode ser percebido pelo número de alunos que afirmam que este continente é um país e alguns inclusive afirmam que é uma colônia. (Anexo: Questionário 1, questão 20)

Estudamos e ensinamos mitologia grega na escola, mas não aprendemos e nem ensinamos sobre os mitos africanos, e pouco sobre os mitos indígenas, ambos tão ricos em significações. Há trabalhos interessantes nesta área, mas que ainda não receberam o reconhecimento e a legitimação necessária para adentrarem as salas de aula, para romperem esta barreira cultural que é também uma barreira de classe. O currículo pode não ser todo o saber, mas é um saber autorizado, legitimado no cotidiano da escola. Rever estes conteúdos pode fazer da educação pública um espaço de menos silêncios, onde outras vozes e outras cores possam compor uma história multicultural e multirracial como pretende ser nosso país, e como está a merecer nossa brasileiridade ainda incompleta, ainda em construção.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

APPLE, M. **Educação e Poder**. Trad. Maria Cristina Monteiro. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

\_\_\_\_\_. **Ideologia e currículo**. São Paulo: Editora Brasiliense, 1982.

BAIBICH, T. M. **Fronteiras da Identidade: O auto-ódio tropical**. Curitiba: Moinho do Verbo, 2001.

\_\_\_\_\_. **Os Flintstones e o preconceito na escola**. In: Revista Educar – Número 19, UFPR, 2002.

BOURDIEU, P. **A miséria do mundo**. /sob direção de Pierre Bourdieu; com contribuições de A. Accardo et.al – Petrópolis, RJ: Vozes; 1997.

\_\_\_\_\_. **O poder simbólico**. Trad. Fernando Tomaz (português de Portugal). RJ: Bertrand Brasil, 1998. (part. Cap. I e III).

\_\_\_\_\_. **Escritos de Educação**. . Trad. Aparecida Joly Gouveia. In NOGUEIRA, M. A. ; CATANI, A. (org). Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.

CAVALLEIRO, E. **Do silêncio do Lar ao Silêncio Escolar: racismo, preconceito e discriminação na educação infantil**. São Paulo: Contexto, 2000.

\_\_\_\_\_. (org.) - **Racismo e Anti-racismo na educação : repensando a nossa escola**. São Paulo: Summus, 2001.

CASHMORE, E.; BANTON M. et all. **Dicionário de Relações Étnicas e Raciais**. Trad. Dinah Klevej. São Paulo: Summus, 2000.

CHAUÍ, M. **Brasil: Mito fundador e sociedade autoritária**. São Paulo: Ed. Fundação Perseu Abramo, 2000.

CUNHA JR, H. **Diversidade étnica e etnocentrismo**. Seminário na Faculdade de Formação de Professores, UERJ-São Gonçalo, Rio de Janeiro, RJ, 2002.



\_\_\_\_\_. **Africanidade, Afrodescendência e Educação.** Seminário na Faculdade de Educação, UFPI, 1996.

DA SILVA, T. T. e GENTILI, P. (orgs.). **Escola S.A.: Quem ganha e quem perde no mercado educacional do neoliberalismo.** Brasília: CNTE, 1996.

DEBORD, G. **A sociedade do Espetáculo.**

DE SOUZA, M. G. **O Papel das Lições Curitibanas na Produção da invisibilidade do Negro em Curitiba.** Monografia de Conclusão do Bacharelado em Ciências Sociais no Departamento de Ciências Sociais, do Setor de Humanas, Letras e Artes da UFPR, 1999.

ENRIQUEZ, E. O indivíduo preso na armadilha da estrutura estratégica. In: MOTTA, Fernando C. Prestes; FREITAS, Maria Éster de. **Vida psíquica e organização.** São Paulo: Ed. FGV, 2000

FANON, F. **Pele negra, máscaras brancas.** Trad. Adriano Caldas. Rio de Janeiro: Fator, 1983.

FERNANDES, F. **Significado do Protesto Negro.** São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1989. (Coleção Polêmicas do nosso tempo).

FORQUIN, J.C. **Escola e Cultura : As bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

FOUCAULT, M.- **Microfísica do Poder.** Org. e Trad. Roberto Machado. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1979.

\_\_\_\_\_. **Vigiar e Punir: nascimento da prisão;** trad. Raquel Ramallete. Petrópolis: Vozes, 1987.

FRANÇA, M. C. S. **A formação da auto-imagem nos alunos de uma Escola Pública do Bairro Itaim Paulista na Periferia de São Paulo.** Escola de Sociologia e Política da USP- Bacharelado em Sociologia e Política – Trabalho de Conclusão de Curso. São Paulo, Fevereiro de 1998.

FREIRE, P. **A pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.** São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FRENETTE, M. **Preto e Branco-a importância da cor da pele.** São Paulo: Publisher Brasil, 2000.

GALEANO, E. **Memórias Del fuego. Vol. 1 – Los Nacimientos.** Montevideo: Libreria America Latina, 1994.

GEERTZ, C. **A interpretação das culturas.** RJ: LTC, 1989, p.45-66.

GENTILI, P. **Pedagogia da Exclusão: Crítica ao Neoliberalismo em Educação.** 2ª. Edição, Petrópolis: RJ, 1995.

\_\_\_\_\_ **Educar na Esperança em tempos de desencanto.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2001.

GINSBURG, C. **Mitos, Emblemas e Sinais: Morfologia e História.** Trad. Frederico Carotti. – São Paulo: Companhia das Letras, 1989.

GRAMSCI, A. **Cadernos do Cárcere.** Trad. C.N.Coutinho. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, Vol. 1, 2, 4, 5. 2000.

\_\_\_\_\_ - **Caderno 11.** Trad. C.N. Coutinho. Introdução ao Estudo da filosofia.

\_\_\_\_\_ - **Caderno 12.** Trad. C.N. Coutinho. Apontamentos e notas dispersas para um grupo de ensaios sobre a história dos intelectuais.

HASENBALG, C. A. e SILVA, N. DO V. **Estrutura Social, Mobilidade e Raça.** São Paulo: Vértice, Editora Revista dos Tribunais. Rio de Janeiro: Instituto Universitário de Pesquisa do Rio de Janeiro, 1988.

IANNI, O. **As Metamorfoses do Escravo-Apogeu e Crise da escravatura no Brasil Meridional.** São Paulo: Difusão Européia do Livro, 1962.

KAHN, T. **Ensaio sobre Racismo: Manifestações Modernas do Preconceito na Sociedade Brasileira.** 1ª. Ed. São Paulo: Carol Zanoti, 1999.

LÉSARD-HÉBERT et all. **Investigação qualitativa: Fundamentos e Práticas.** Instituto Piaget, Lisboa; 1999.

MARTINS, R. **Quantos Somos e Quem Somos - Dados para a História e a Estatística do Povoamento do Paraná.** Curitiba: Aqui, 1941.

MARTINS, W. **Um Brasil Diferente: ensaio sobre fenômenos de aculturação no Paraná.** São Paulo: Anhembi Limitada, 1955.

MARTINS, W. **A Invenção do Paraná: estudo sobre a presidência Zacarias de Góes e Vasconcellos.** Curitiba: Imprensa Oficial, 1999.

MC LAREN, P. **Multiculturalismo Crítico.** São Paulo: Instituto Paulo Freire, 2000. Coleção Prospectiva, v.3.

\_\_\_\_\_. **Multiculturalismo Revolucionário: Pedagogia do dissenso para o novo milênio.** Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

MOCHOVITCH, L.G. **Gramsci e a Escola.** São Paulo: Ed. Ática, 1992.

MONARCHA, C. **A reinvenção da cidade e da multidão: dimensões da modernidade brasileira.** São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1989.

MORAES, P. R. Bode & DE SOUZA, M.G. **Cidadania e Violência** in Revista de Sociologia Política – UFPR, No. 13, 1999.

MUNANGA, K. **Negritude-Usos e Sentidos.** São Paulo: Ática, 1988.

\_\_\_\_\_. - Org. - **Estratégias e Políticas de Combate à Discriminação Racial.** São Paulo: EDUSP: Estação Ciência, 1996.

\_\_\_\_\_. -Org. **Superando o racismo na escola.** [Brasília]:Ministério da Educação, Secretaria de Educação fundamental, 1999.

NEN – Núcleo de Estudos Negros. **As Idéias Racistas, Os Negros e a Educação.** Série O Pensamento Negro na Educação. No. 01, 1997.

NOSELLA, M.L. **As Belas Mentiras: a ideologia subjacente aos textos didáticos.** São Paulo: Moraes, 1981.

NOSELLA, P. **A Escola de Gramsci**. Porto alegre: Artes Médicas Sul, 1992.

NÚCLEO DE EDUCAÇÃO, CULTURA, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DA BANCADA DO PARTIDO DOS TRABALHADORES NA CÂMARA DOS DEPUTADOS. **Educação, Etnias e Combate ao Racismo: Contribuição ao Debate**. Brasília: 2001.

OLIVEIRA, D. **Curitiba e o mito da cidade modelo**. Curitiba: Ed. da UFPR, 2000.

OLIVEIRA, R.C. **O silêncio dos vencedores: genealogia, classe dominante e estado no Paraná**. Curitiba: Moinho do Verbo, 2001.

PENNA, E. S. **O jogo da face; a astúcia escrava frente aos senhores e à lei na Curitiba provincial**. Curitiba: Aos quatro Ventos, 1999.

PEREZ, L. **La Identidad Reprimida** Buenos Aires: Galerna, 1962.

PINSKI, J, ELUF, L N. **Brasileiro é assim mesmo: cidadania e preconceito**. São Paulo: Contexto, 1993. (Vivendo a história)

PINSKI, J. **12 faces do Preconceito**. São Paulo: Contexto, 1999. (Col. Vivendo a História).

PINTO, L. **Pierre Bourdieu e a teoria do mundo social**. Trad. Luis Alberto Monjardim. RJ: Editora FGV, 2000, p.37-64.

REIS FILHO, J. T. **Ninguém atravessa o arco-íris: um estudo sobre negros**. São Paulo: Annablume, 2000.

SALLAS, A.L.F. et all. **Os Jovens de Curitiba: desencantos e esperanças, juventude, violência e cidadania**. Brasília: UNESCO, 1999. (Edições Unesco).

SÁNCHEZ, F.E. **Cidade espetáculo; política, planejamento e city marketing**. Curitiba: Palavra, 1997.

---

Entrevista não publicada concedida à autora no Rio de Janeiro, em 30 de Novembro de 2001.

SANTOS, N. B. **O Educador e a Luta Contra o Racismo**. In: NEN –Núcleo de Estudos Negros. As Idéias Racistas, os Negros e a Educação. Série O Pensamento Negro na Educação. No. 01, 1997.

SANTOS, M. **Metamorfoses do espaço Habitado** - Fundamentos teóricos e metodológicos da Geografia. 4ª ed. São Paulo: Hucitec, 1996.

SCHLESENER, A.H. **Hegemonia e cultura: Gramsci**. Curitiba: Ed. Da UFPR, 1992.

SCHMIDT, M. A. (Orientação de pesquisa e texto final). **Histórias do Cotidiano Paranaense**. Curitiba: Letraviva, 1996.

SILVA, L.H. (Org.) **A Escola Cidadã no Contexto da Globalização**. Petrópolis: Vozes, 1999.

SODRÉ, M. **O monopólio da fala – Função e Linguagem da Televisão no Brasil**. 7ª ed. Petrópolis : Vozes, 1984.

SZVARÇA, D. R. **O forjador; Ruínas de um mito. Romário Martins, 1983-1944**. Curitiba: Aos Quatro Ventos, 1998.

VALENTE, A L. **Ser negro no Brasil hoje**. 11ª. Ed. re. e ampl. São Paulo: Moderna, 1994.

WILLIAMS, R. **Cultura**. Trad. Lólio Oliveira. RJ: Paz e Terra, 1992, p.9-31.

## PERIÓDICOS

Artigo da Fundação Cultural de Curitiba: **Curitiba de Todos os Povos**.

CURITIBA, Secretaria da Educação. **“Lições Curitibanas” - 1ª. a 4ª. Séries**. Curitiba: PMC/SMC, 1994-1995. 4 vol. il. color.

REVISTA DA III CONFERÊNCIA ESTADUAL DE EDUCAÇÃO – APP-Sindicato, 2002.

REVISTA LIVRO ABERTO. **Literatura Negra**. São Paulo: Grupo Editorial Cone Sul. Ano 3 – no. 14, Nov. 1999.

REVISTA ISTOÉ. Retrospectiva 2002. **Sem popularidade**. Número 1734, São Paulo: Ed. Três. 25 de dezembro de 2002.

Revista **Educar em Revista** – Editora UFPR . Número 19 - ano 2002

Revista USP. Diversidade, racismo e educação, Prof. João Batista Borges Pereira. São Paulo, nº 50, p. 166-177. Junho/Agosto, 2001.

JORNAL GAZETA DO POVO. **Baixos Salários e Discriminação**. Caderno de Economia. Curitiba: 13 de Maio de 2001. p. 27.

\_\_\_\_\_ **Países africanos pedem indenização por escravidão**.  
Curitiba: 13 de Maio de 2001. p. 34.

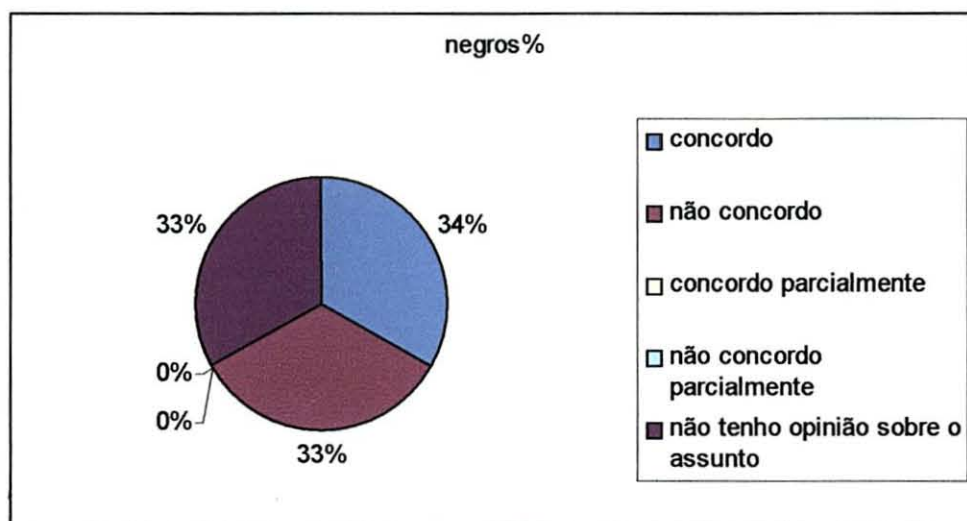
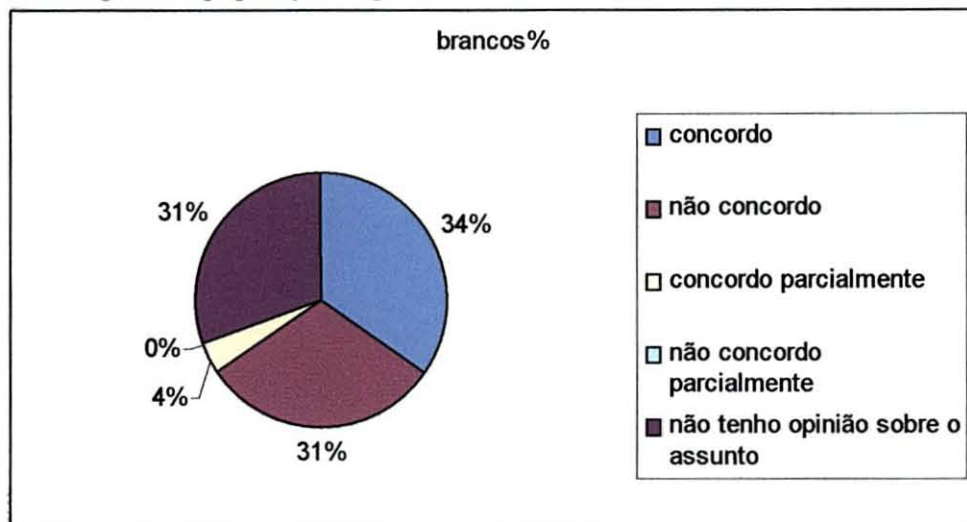
JORNAL O ESTADO DO PARANÁ. **Escravos de uma liberdade marginal**. Curitiba: 13 de Maio de 2001. p.8

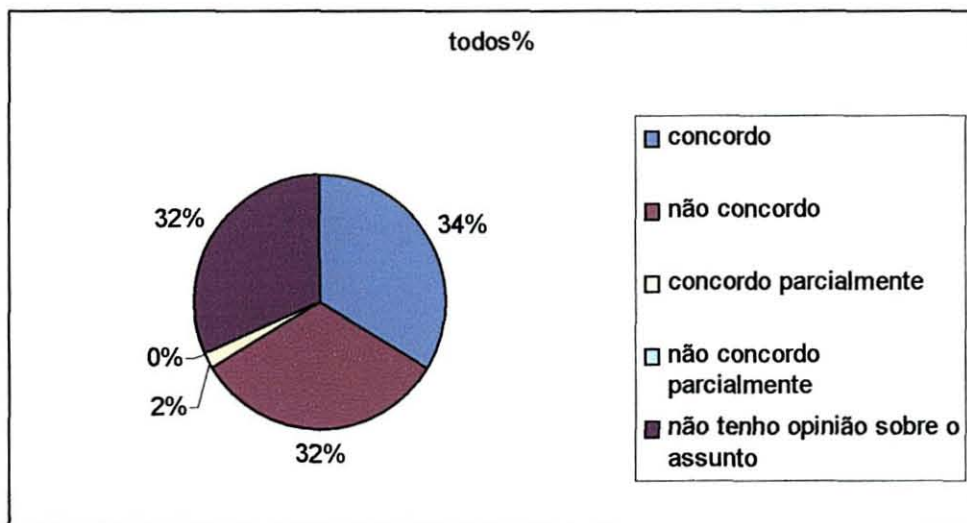
**ANEXOS**

## QUESTIONÁRIO I

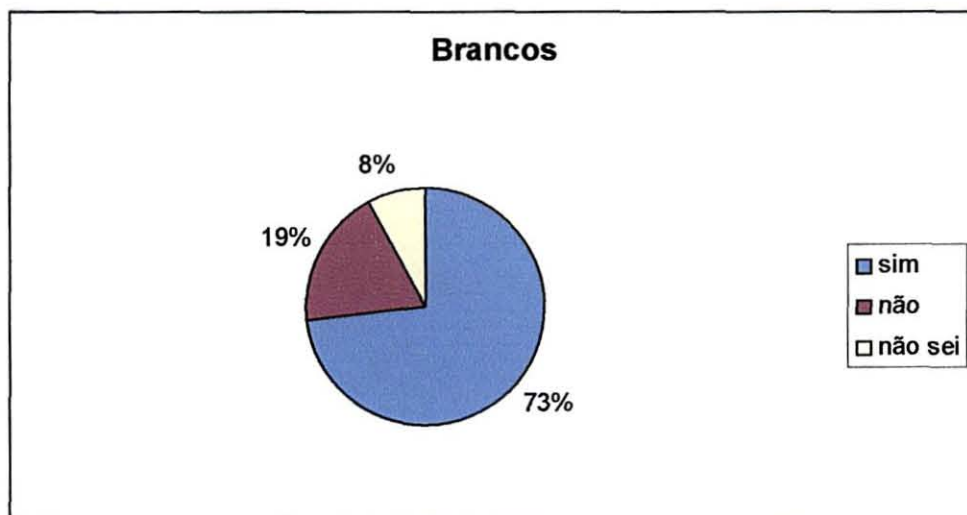


Pergunta 1: “Em Curitiba existem monumentos (parques, praças, portais etc) que homenageiam a população negra”:

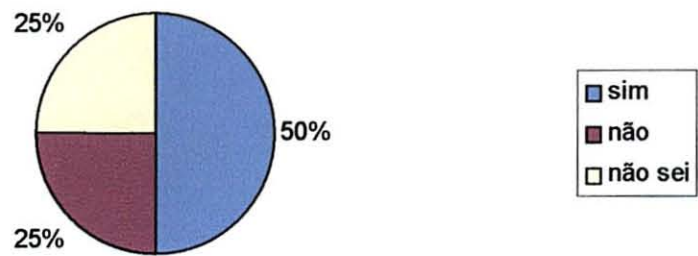




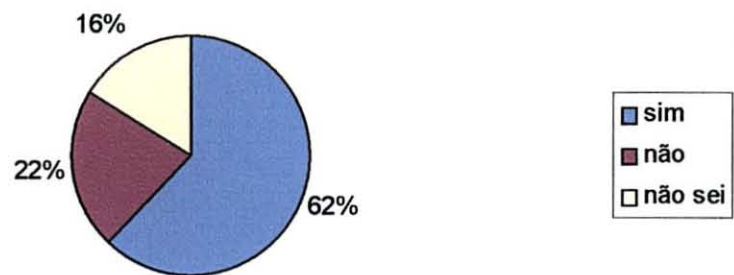
Pergunta 2: Na escola em que estudo alunos/as negros/as e brancos/as são tratados da mesma maneira:



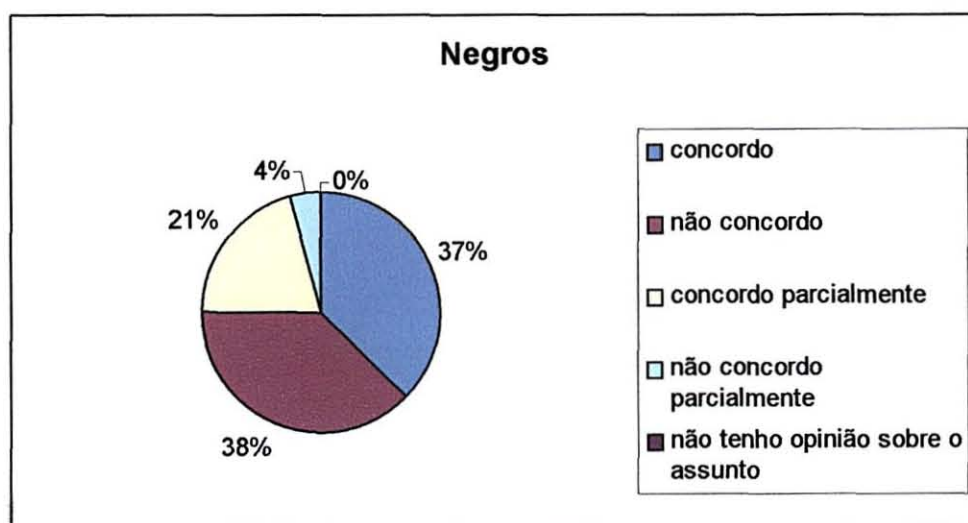
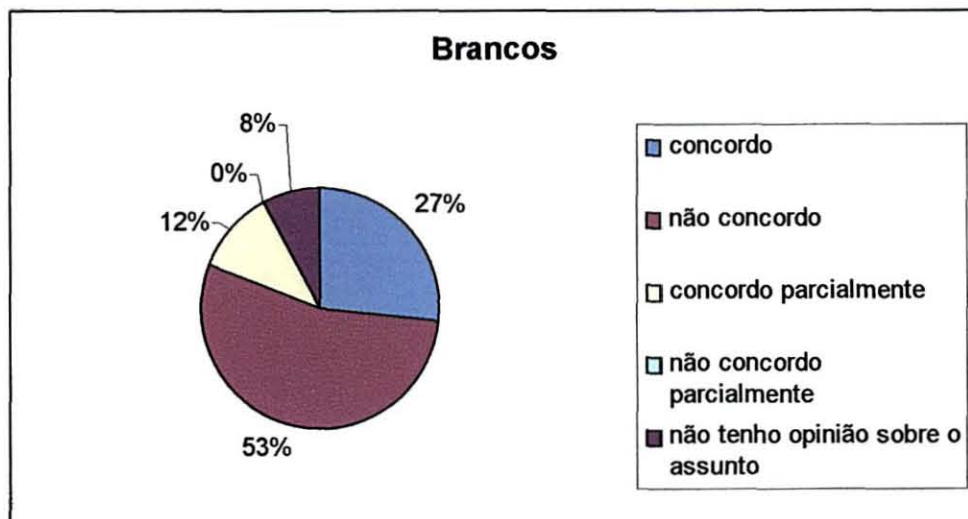
### Negros

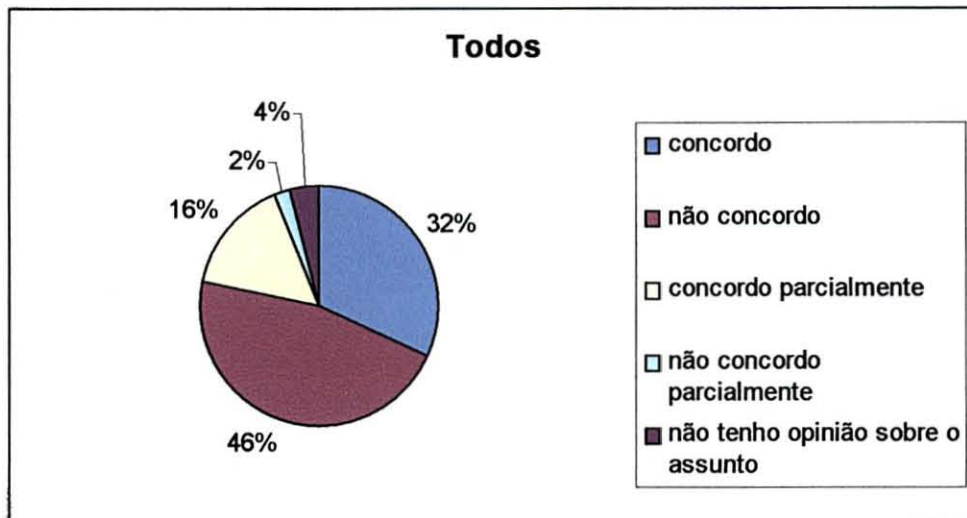


### Todos

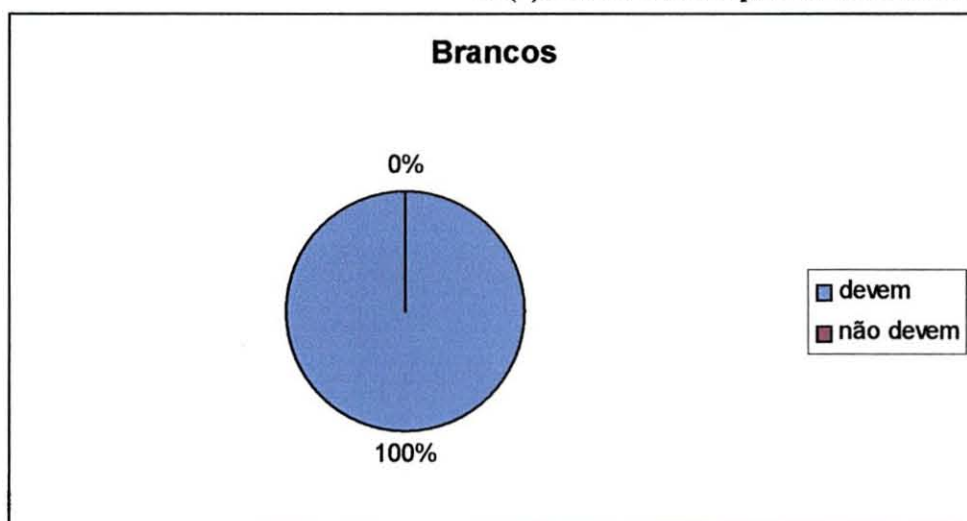


Pergunta 3: Negros/as e brancos/as em Curitiba são tratados igualmente:

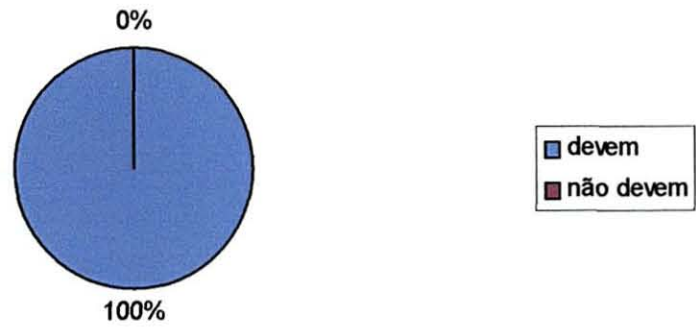




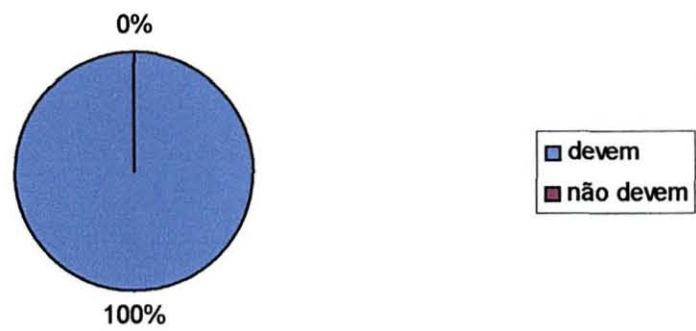
Pergunta 4: Pessoas de cor diferente : a. ( ) devem freqüentar os mesmos lugares  
b. ( ) não devem freqüentar os mesmos lugares



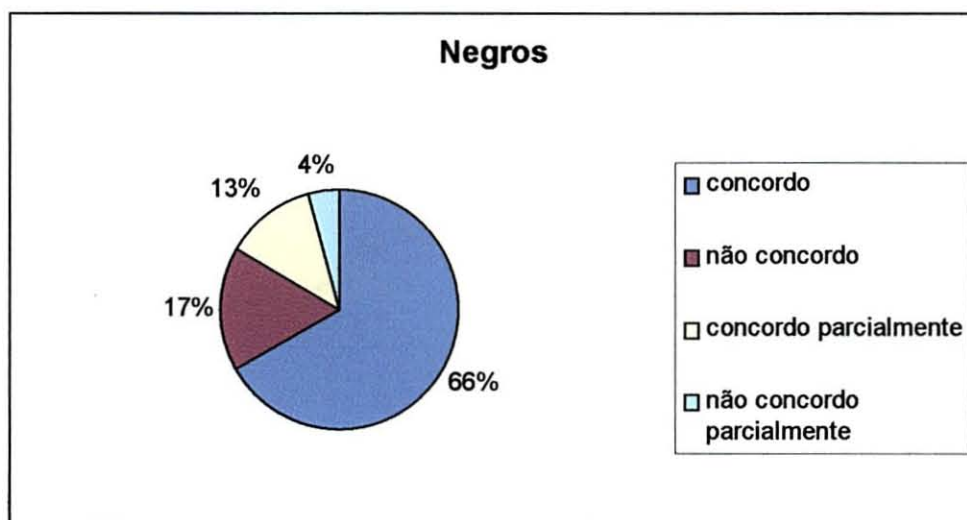
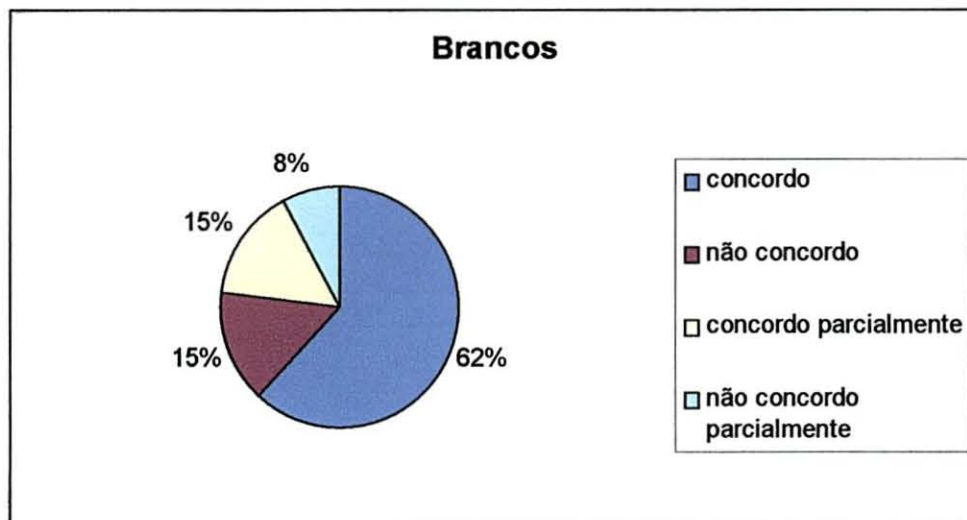
### Negros

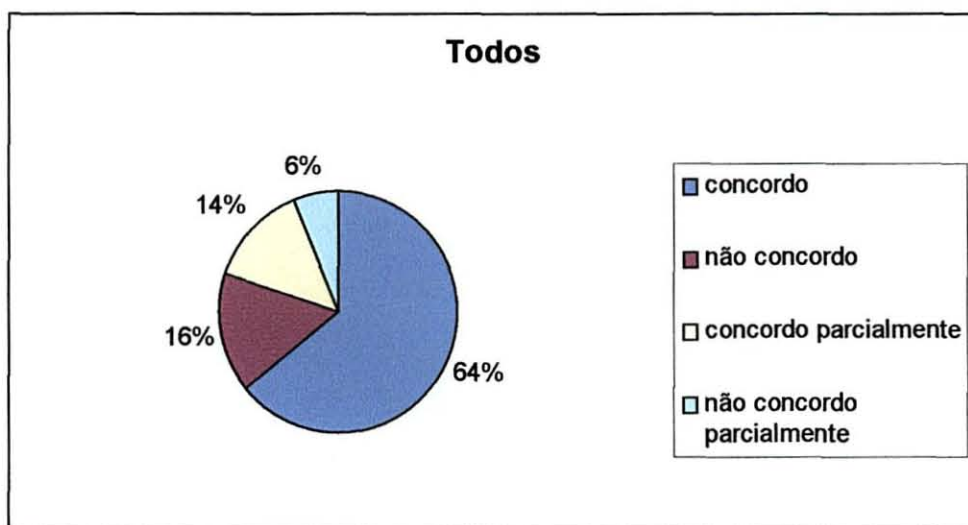


### Todos

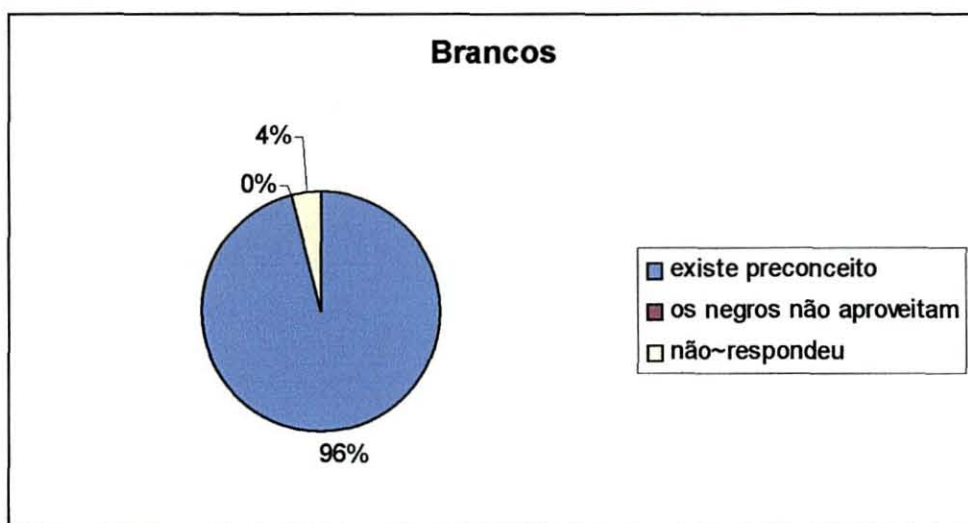


Pergunta 5: Nos livros didáticos em que estudo aprendo sobre a cultura e a história dos/as negros/as em Curitiba:



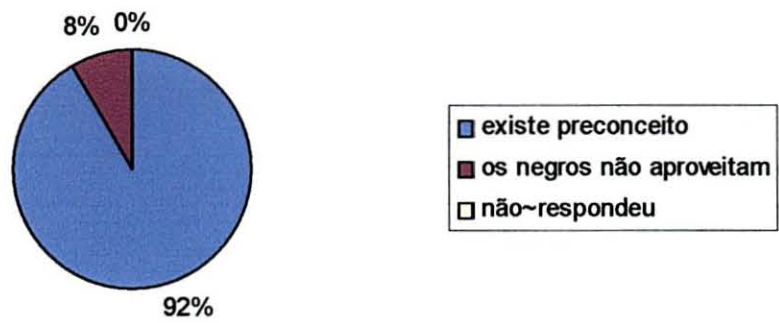


Pergunta 6: Segundo dados do IBGE as populações negras no Brasil vivem em piores condições sócio-econômicas que as populações brancas. Na sua opinião isto se dá porque:

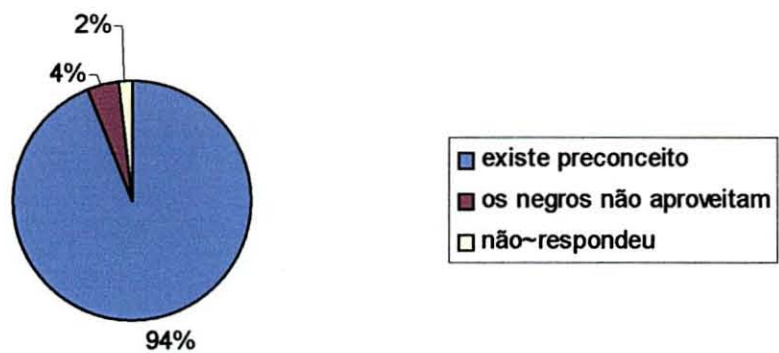




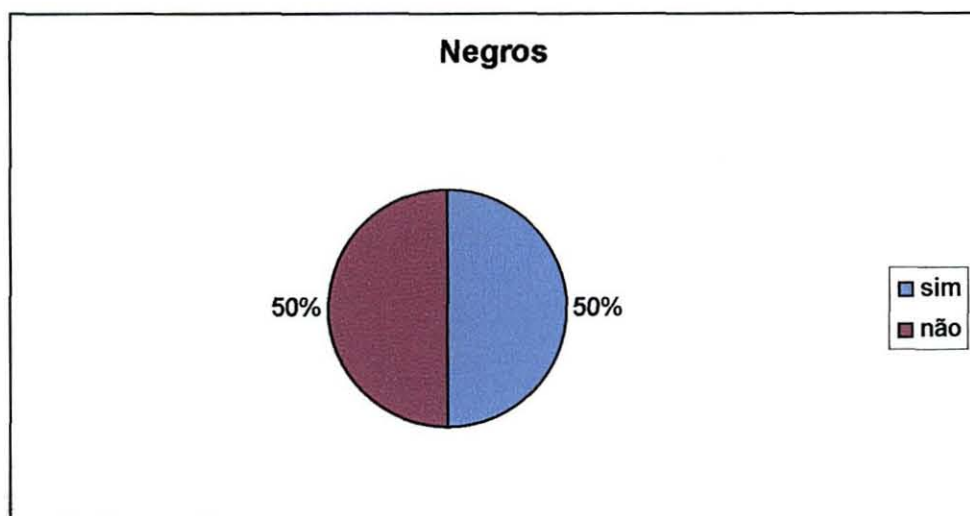
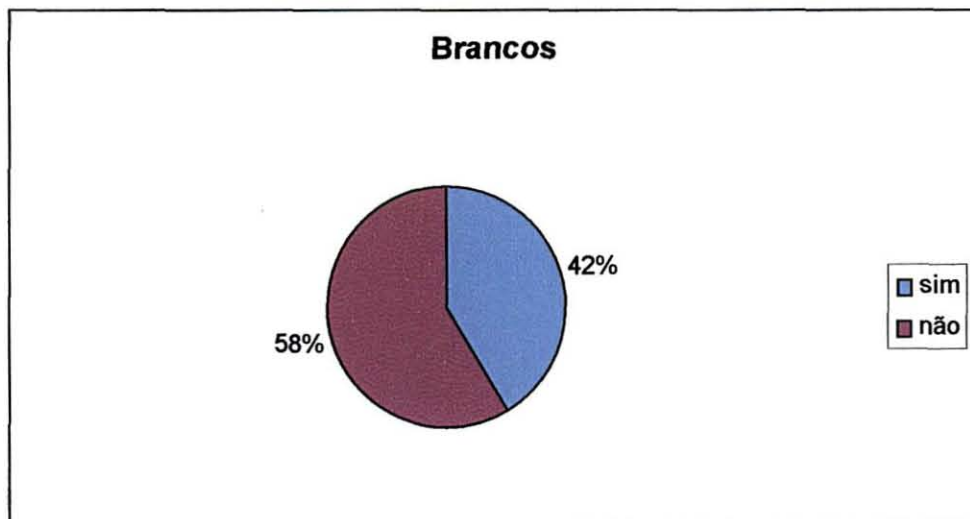
### Negros

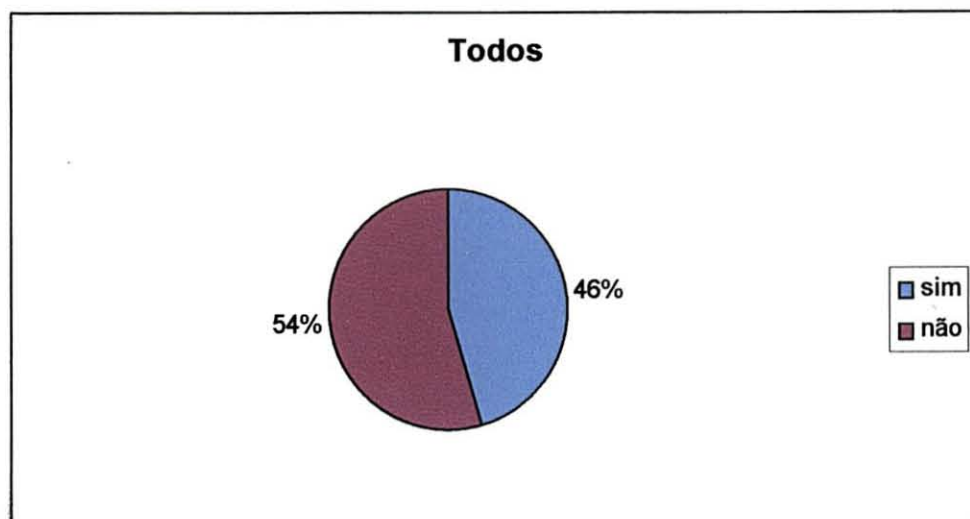


### Todos

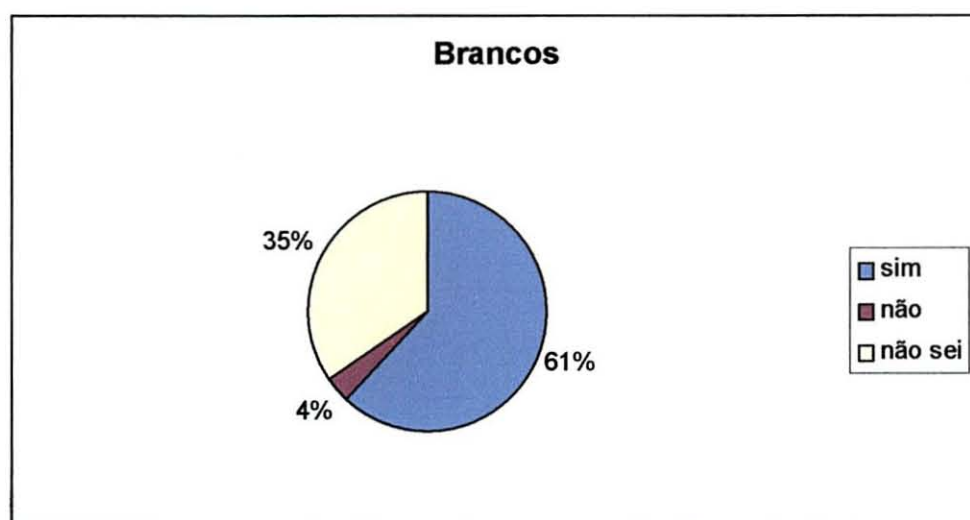


Pergunta 7: Em minha escola há atividades que valorizam a história e a cultura negras:

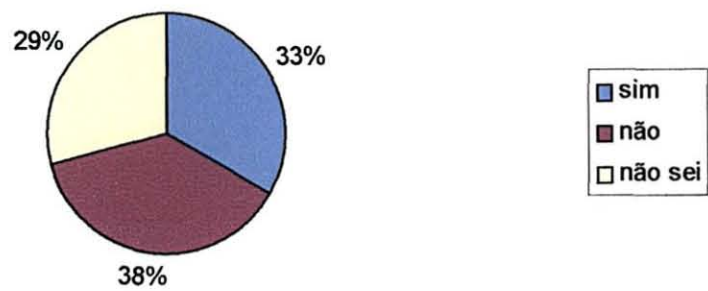




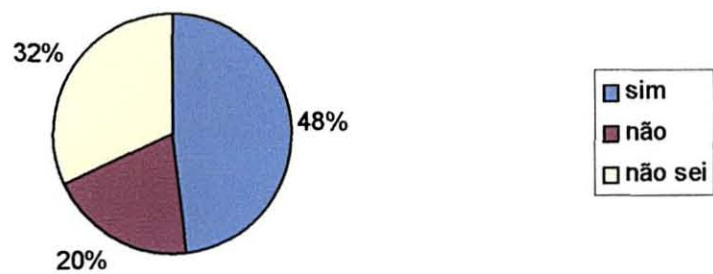
Pergunta 8: Em minha escola são comuns as piadinhas sobre negros/as;



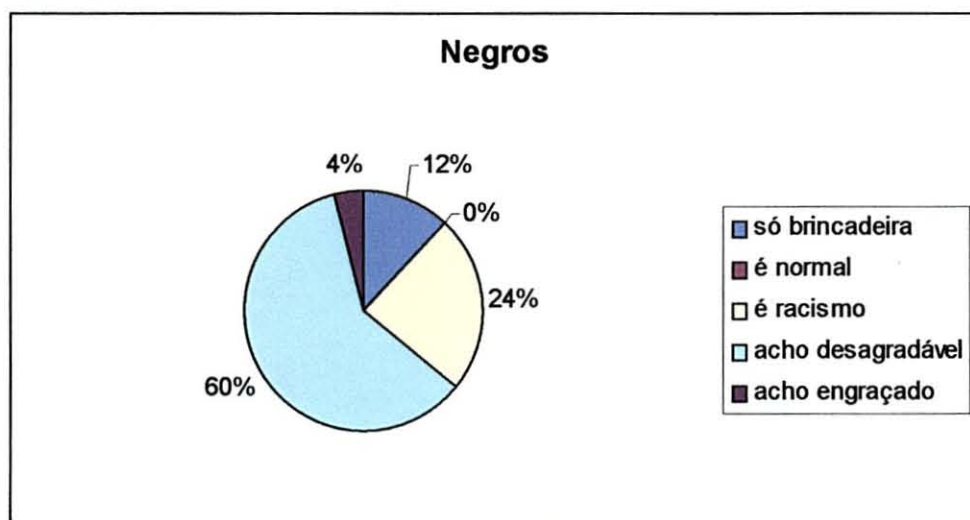
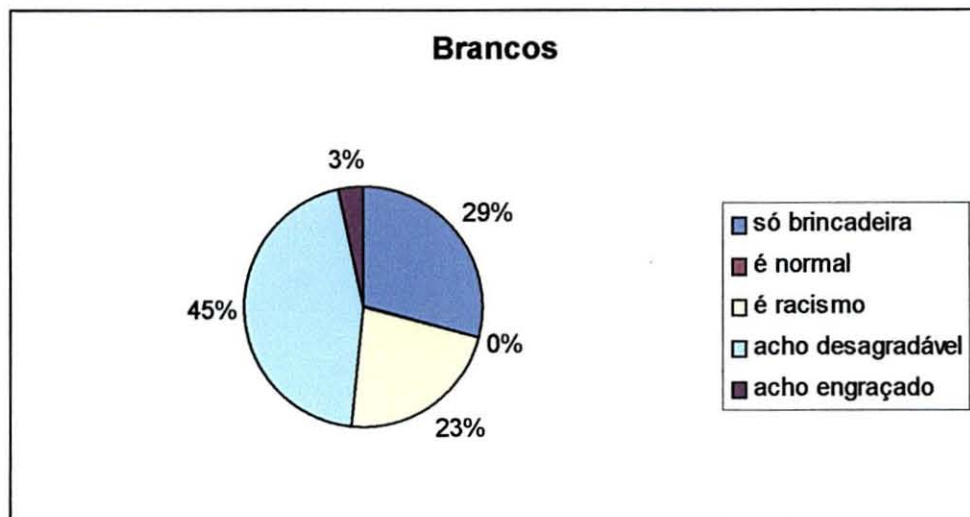
### Negros

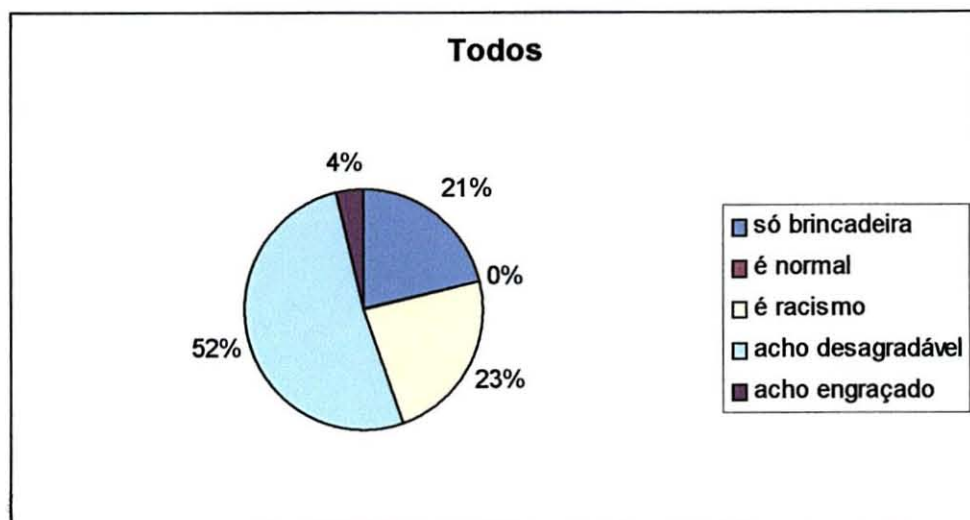


### Todos

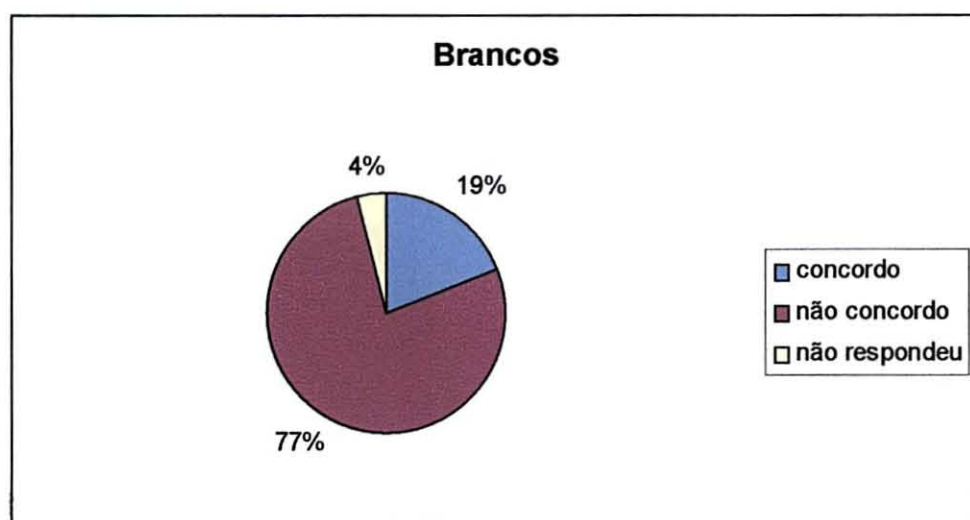


Pergunta 9: quando ouço piadas/anedotas sobre os/as negros/as eu penso que é:

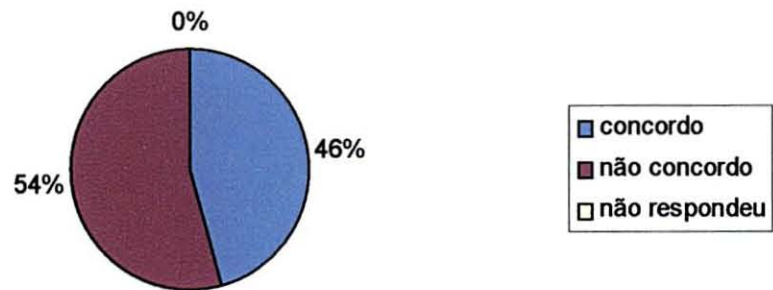




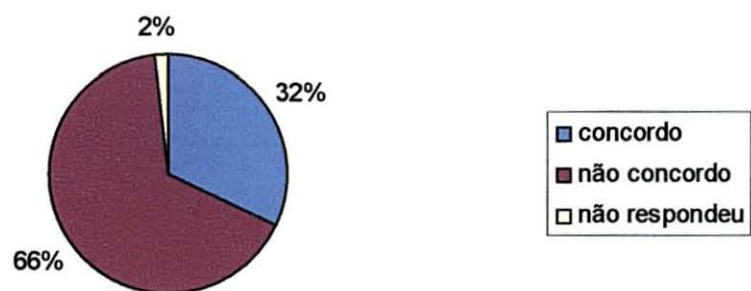
Pergunta 11: No Paraná não houve escravidão:



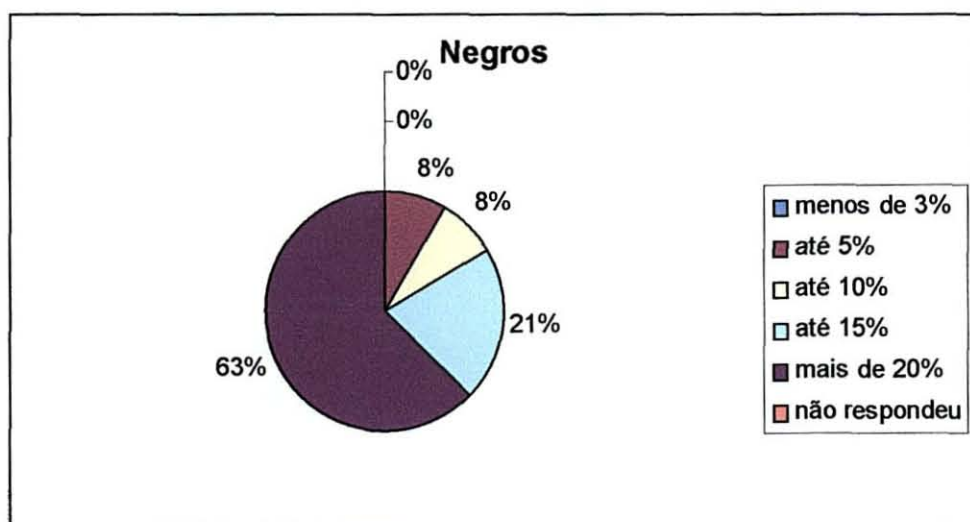
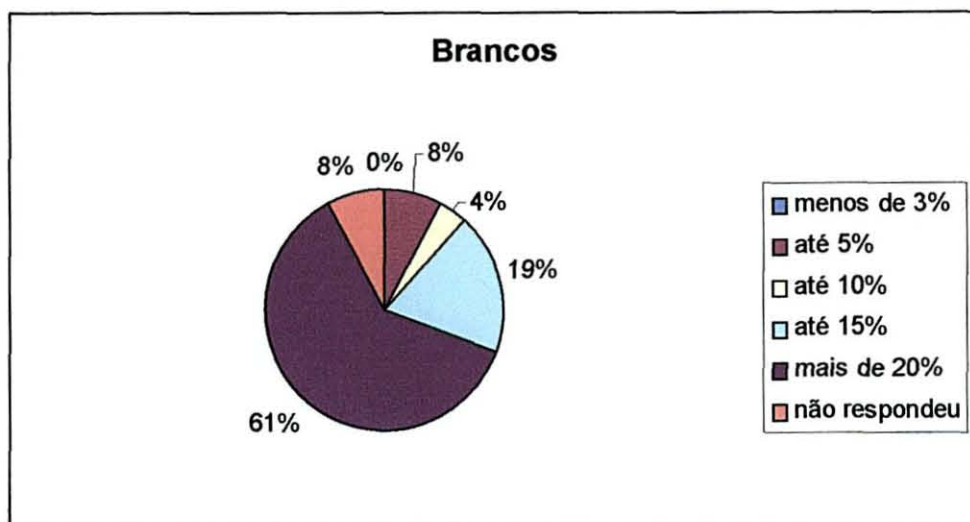
### Negros



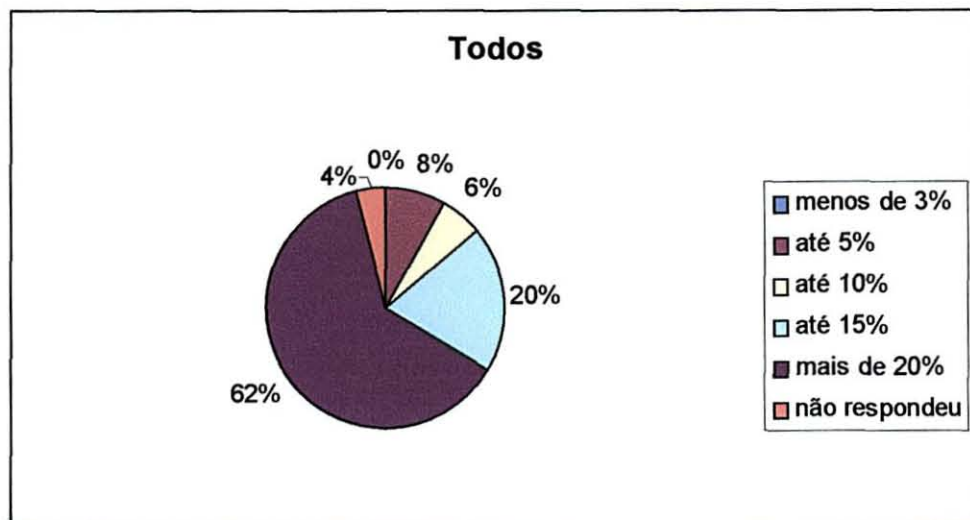
### Todos



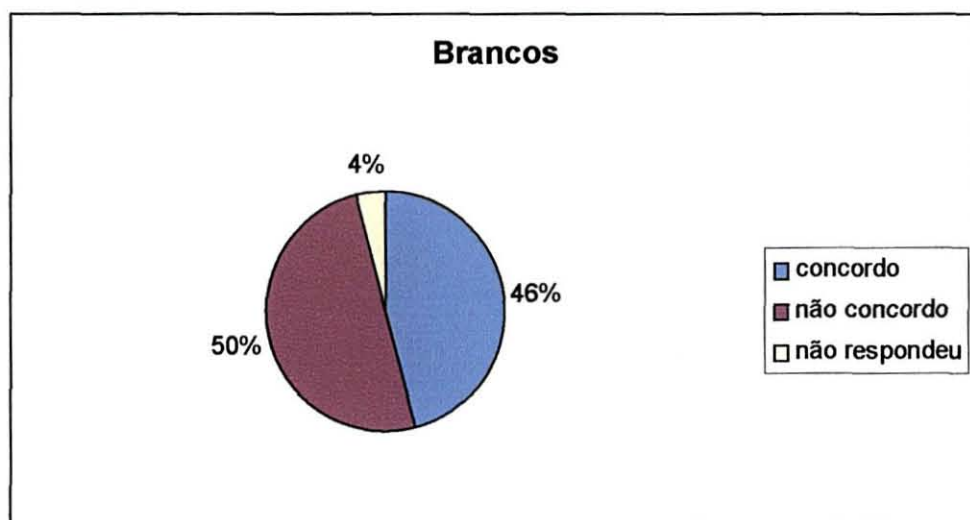
Pergunta 12: O número de negros em Curitiba é:



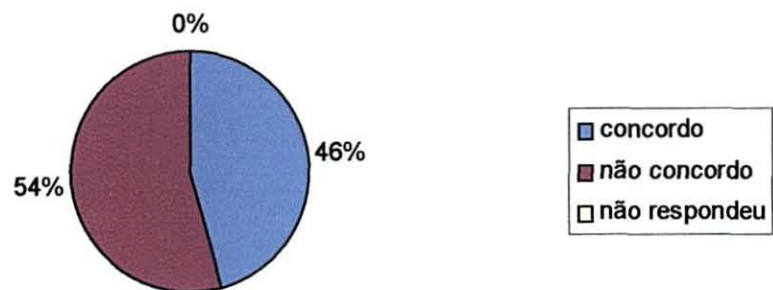




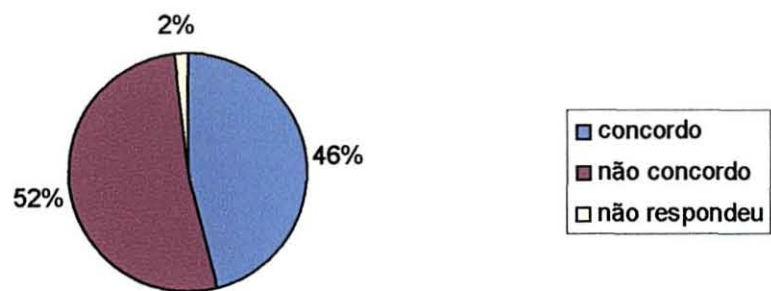
Pergunta 13: Em minha escola já presenciei situações de discriminação racial/racismo:



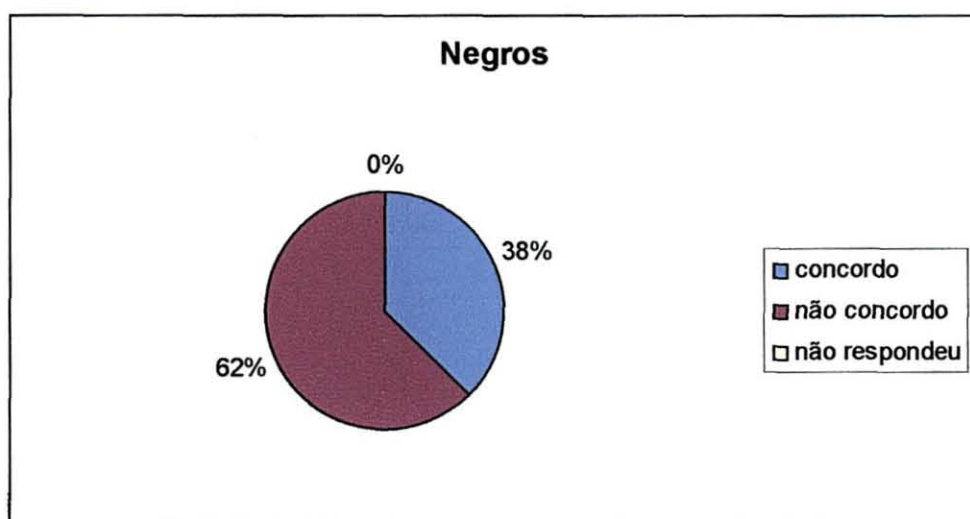
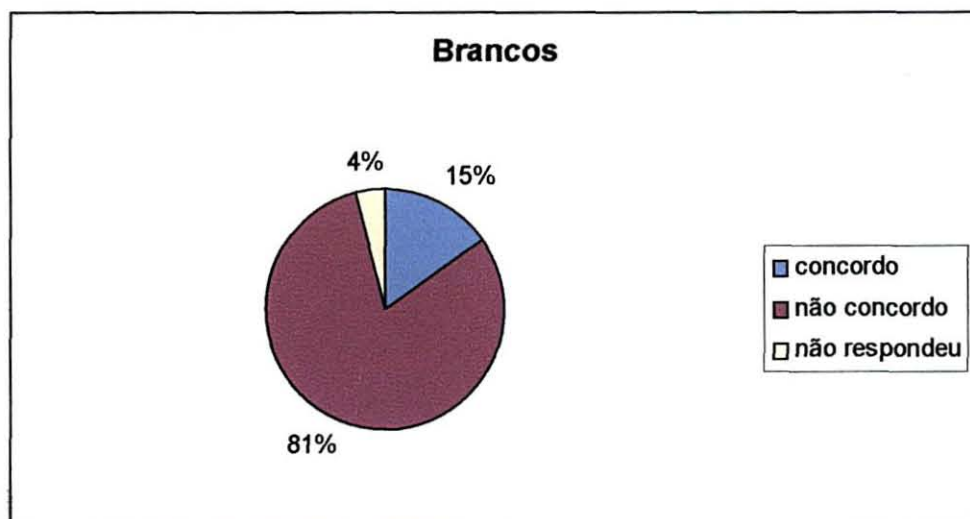
### Negros

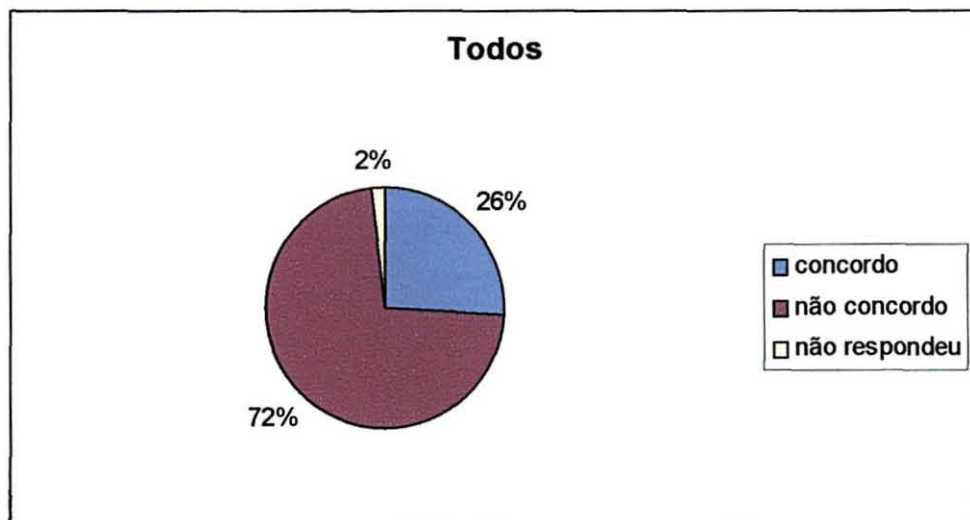


### Todos

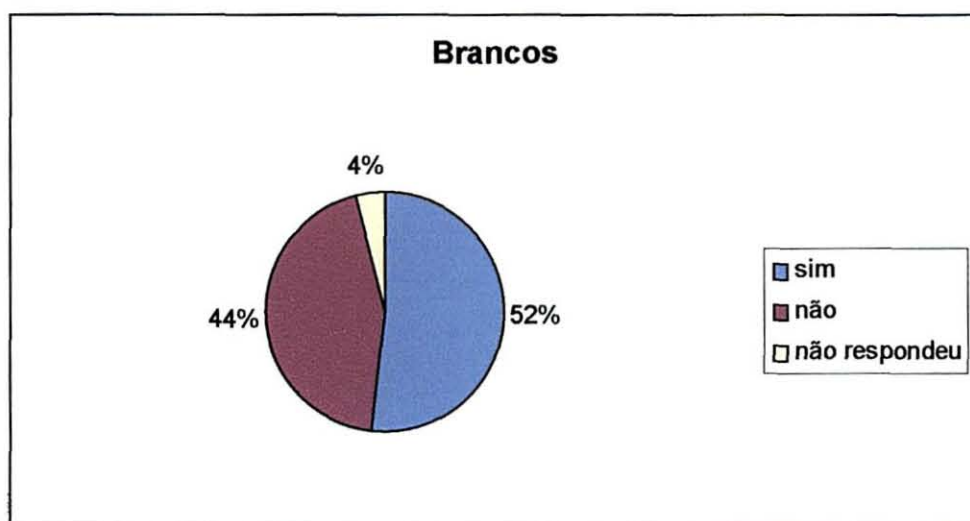


Pergunta 14: em minha escola já sofri situações de discriminação racial/racismo:

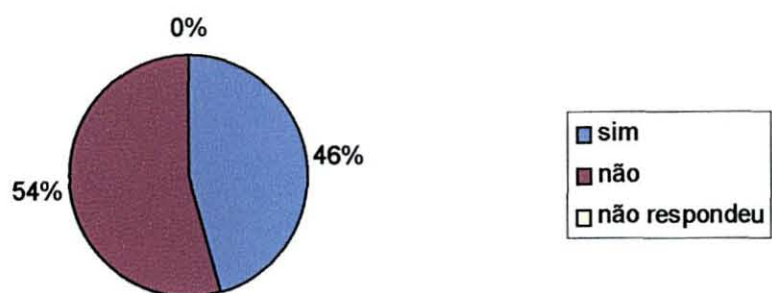




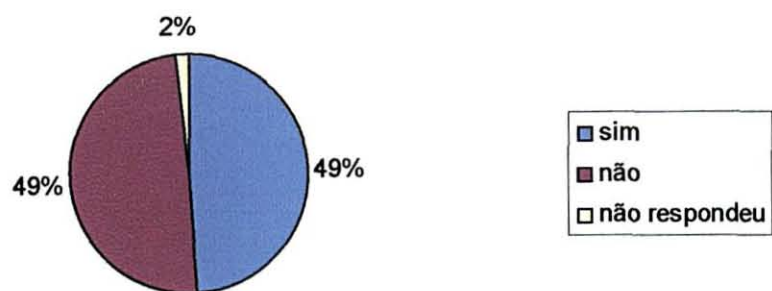
Pergunta 15: Curitiba é uma Capital Modelo:



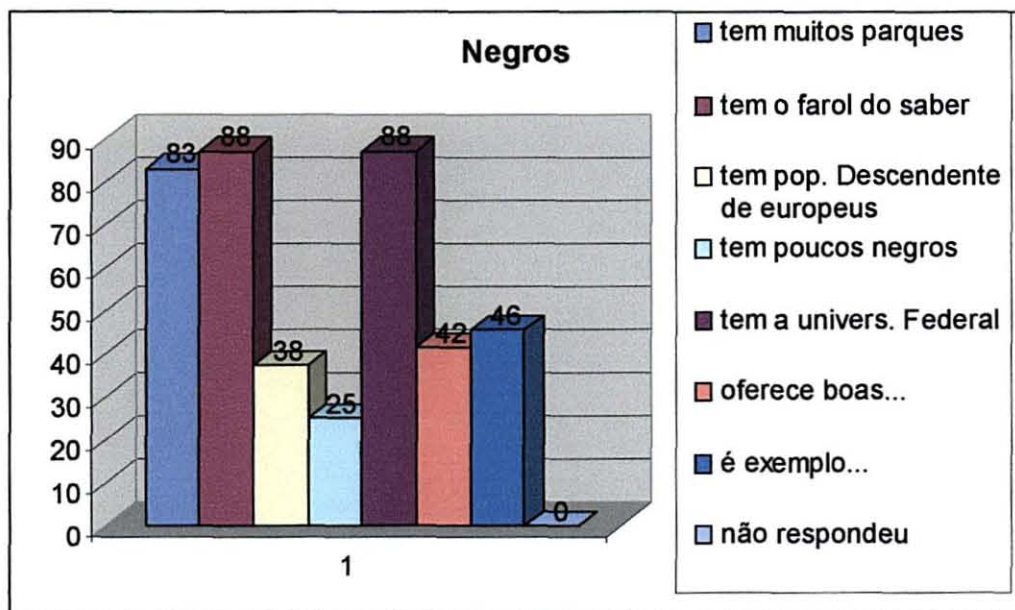
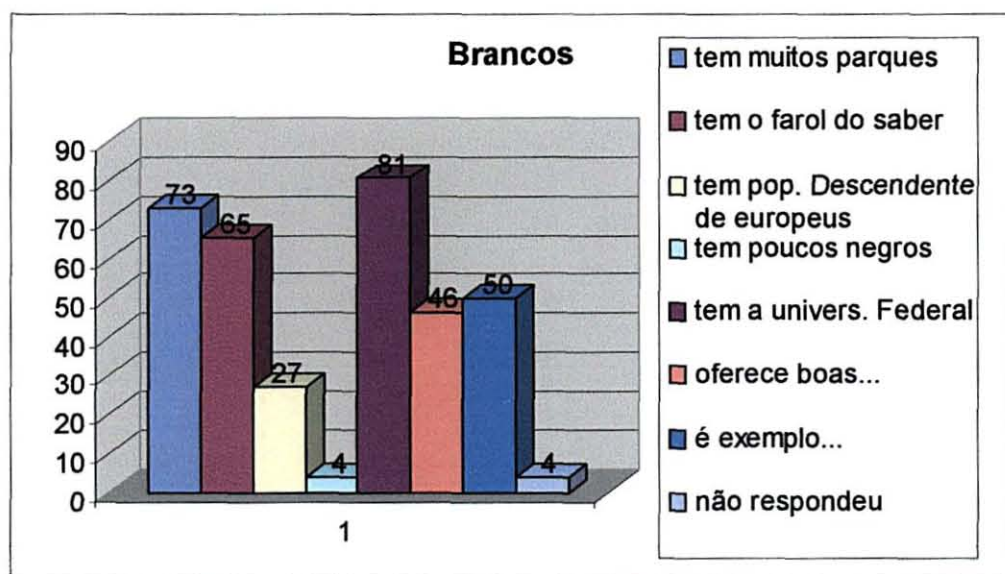
### Negros

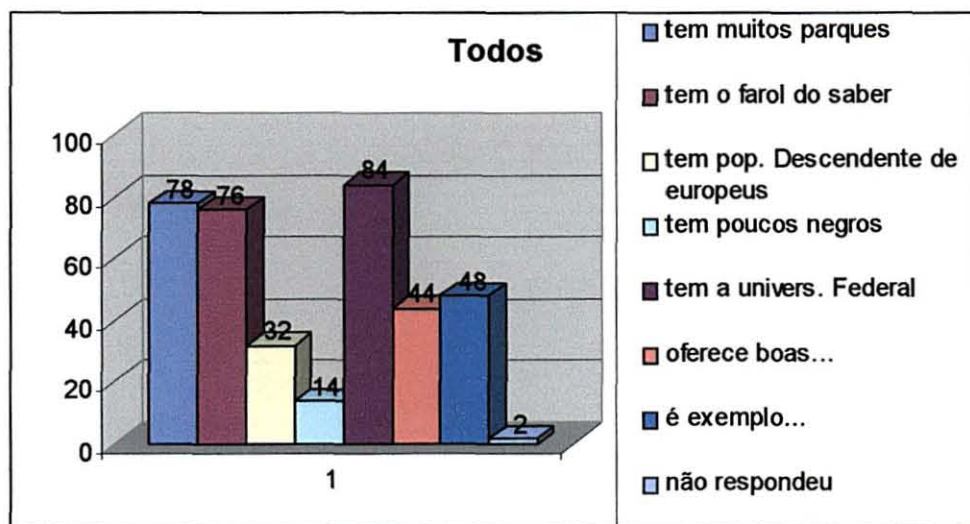


### Todos

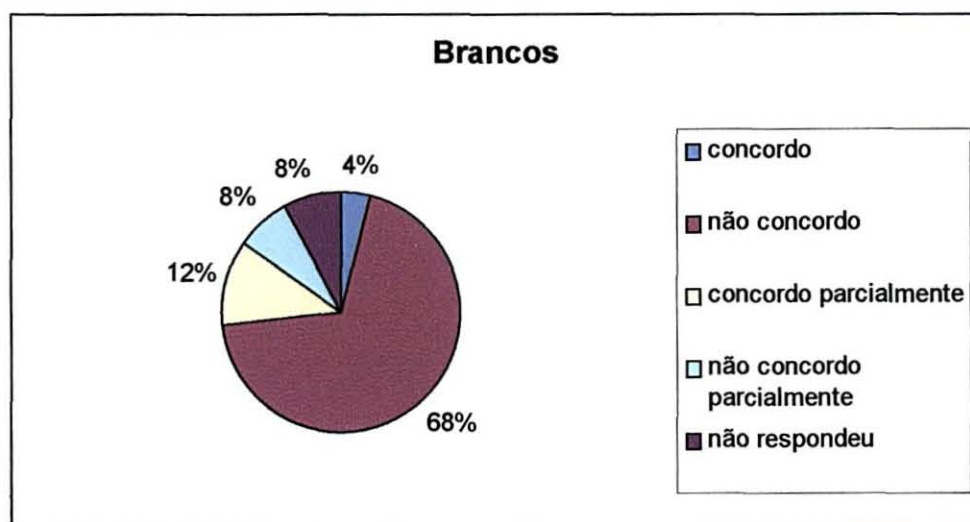


Pergunta 16: Curitiba é uma Capital Modelo porque (marque até cinco alternativas):

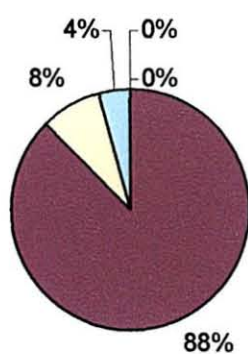




Pergunta 17: O preconceito contra os negros é culpa dos/das próprios/as negros/as:

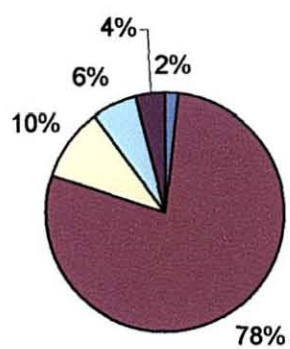


### Negros



- concordo
- não concordo
- concordo parcialmente
- não concordo parcialmente
- não respondeu

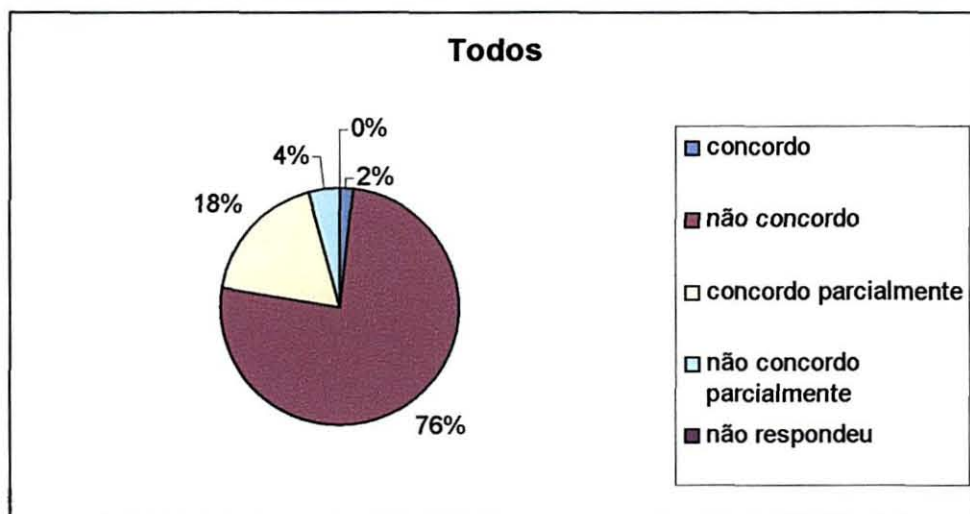
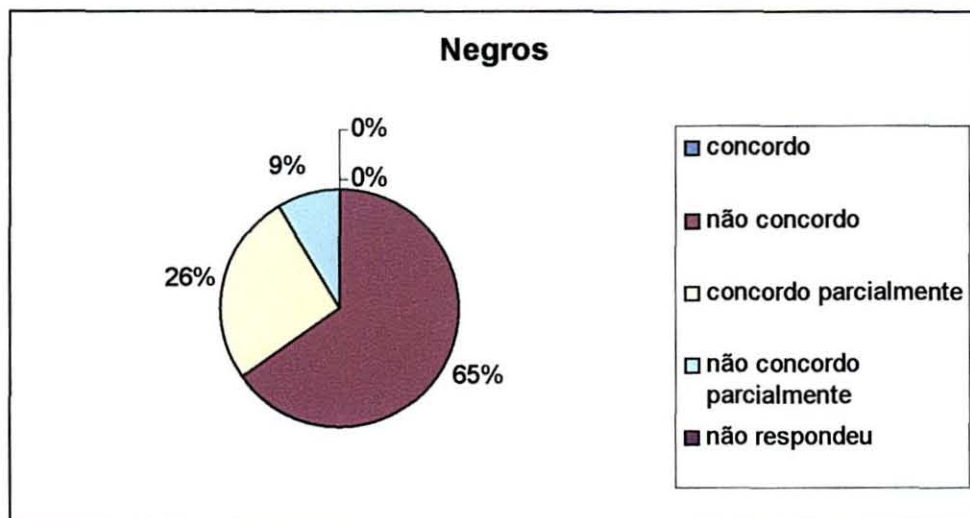
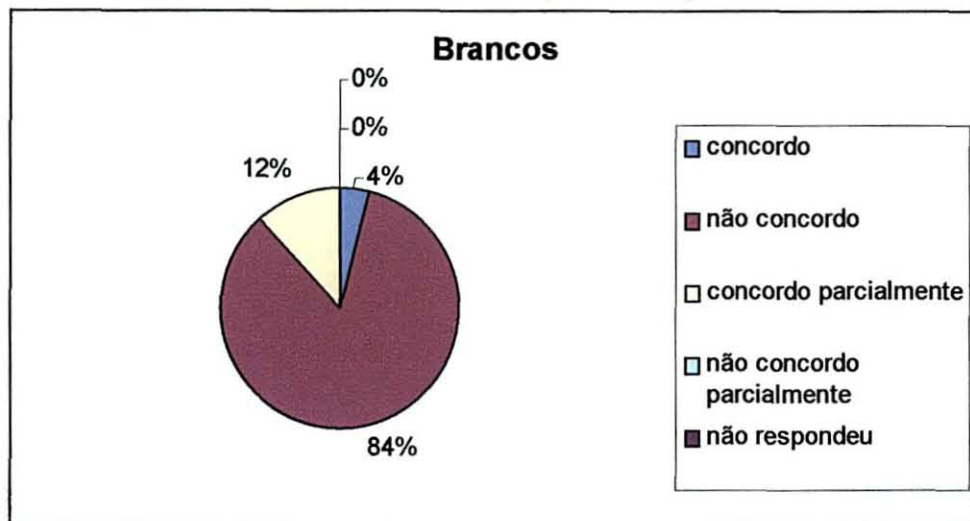
### Todos



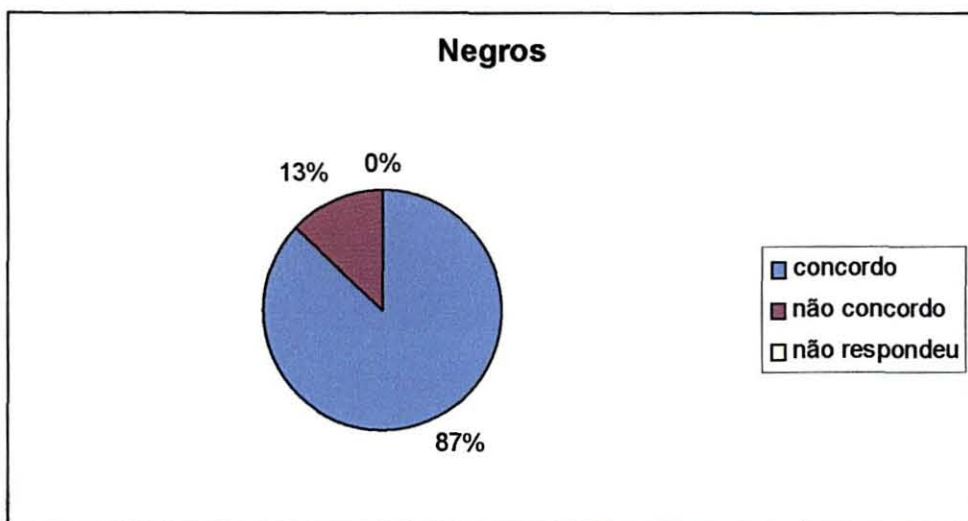
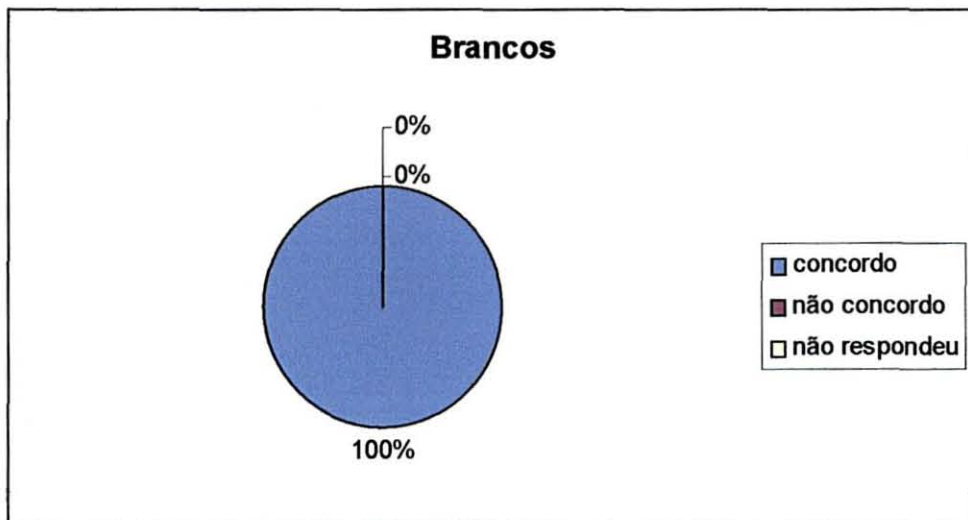
- concordo
- não concordo
- concordo parcialmente
- não concordo parcialmente
- não respondeu

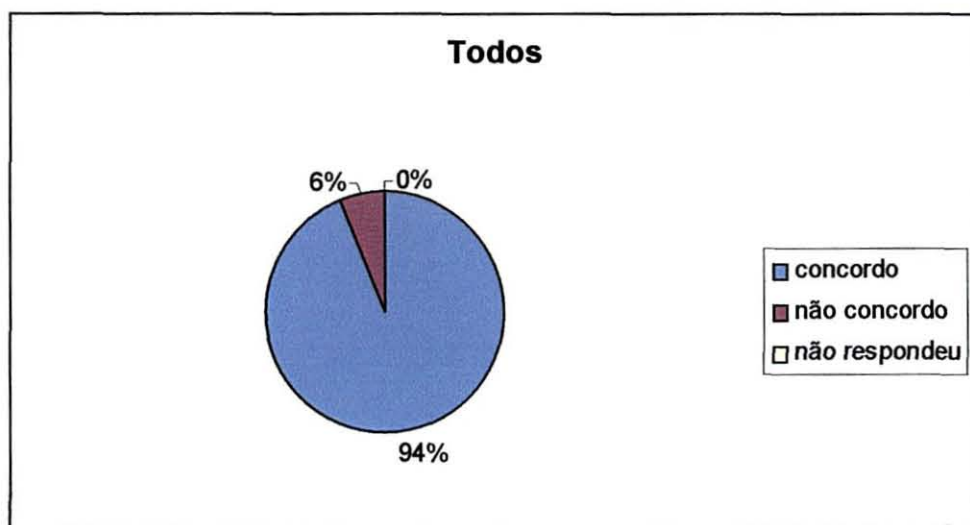


Pergunta 18: Em Curitiba todos/as os/as negros/as são pobres:

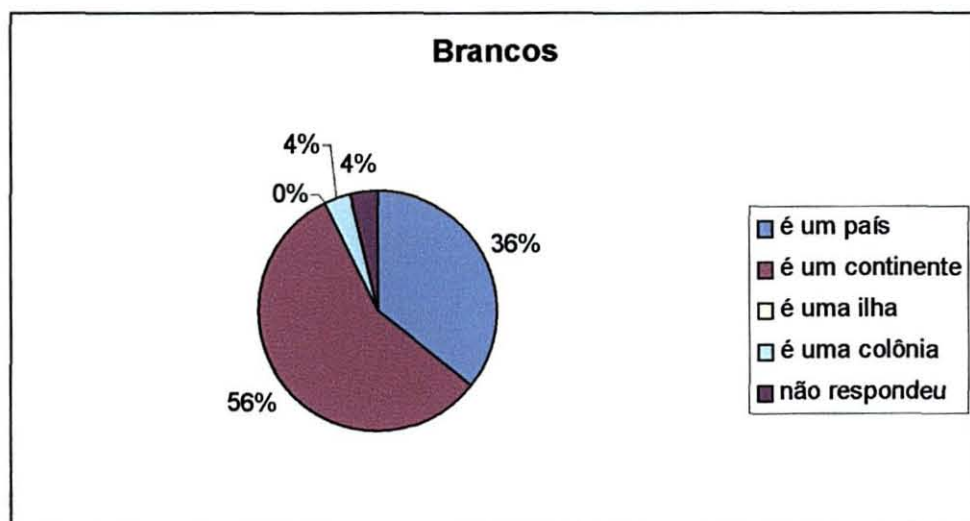


Pergunta 19: Alunos/as negros/as e brancos/as têm a mesma capacidade de aprendizagem:

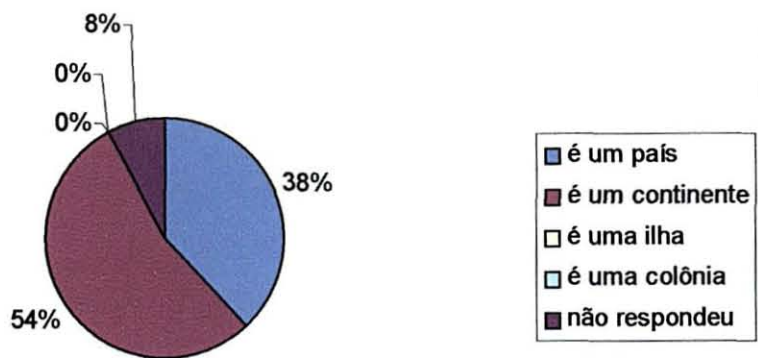




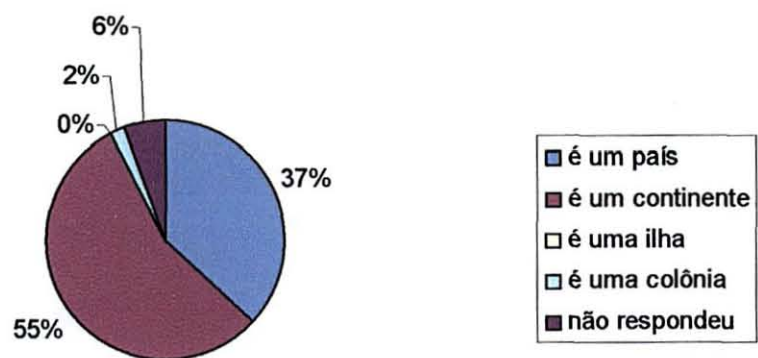
Pergunta 20: Sobre a África eu posso dizer que:



### Negros

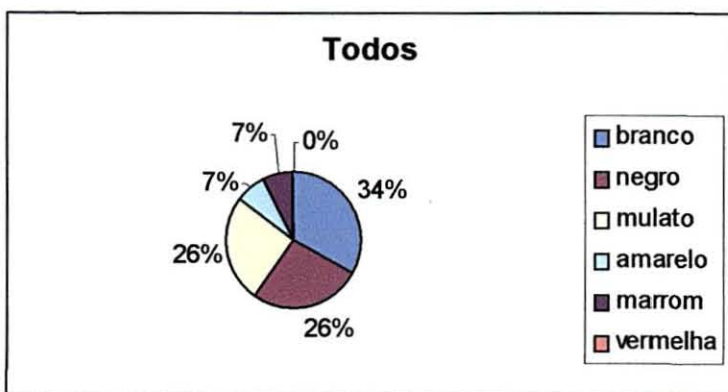
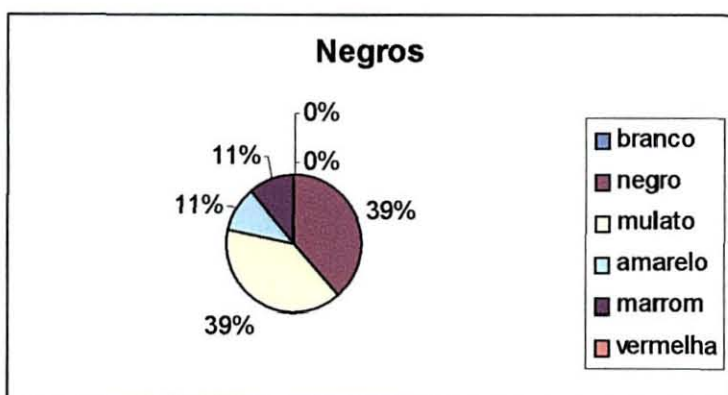
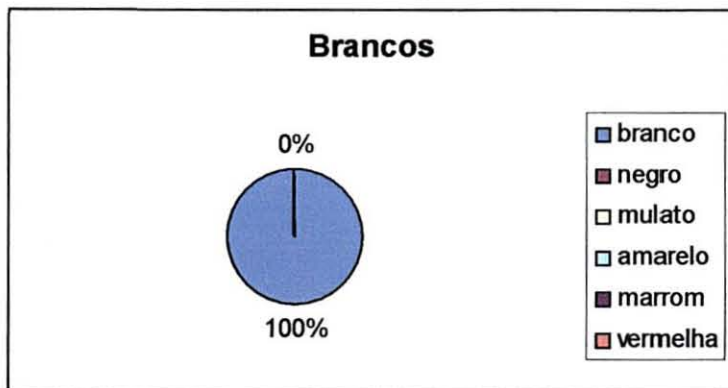


### Todos

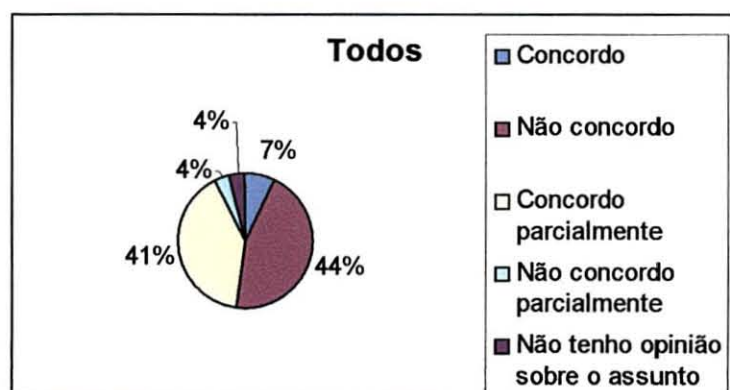
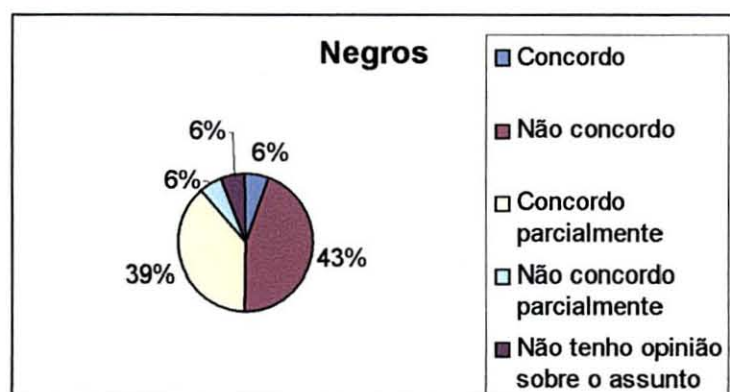
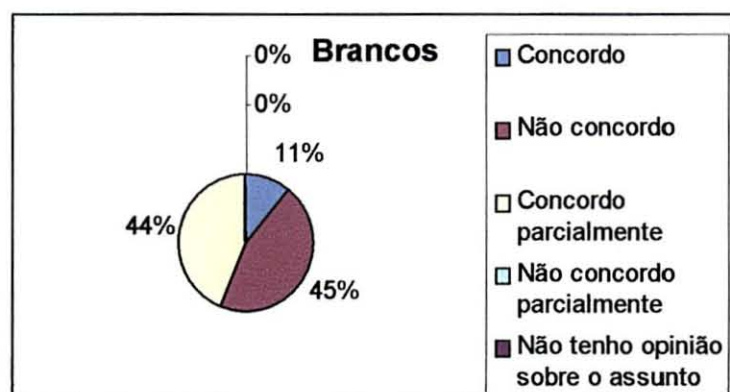


## QUESTIONÁRIO II

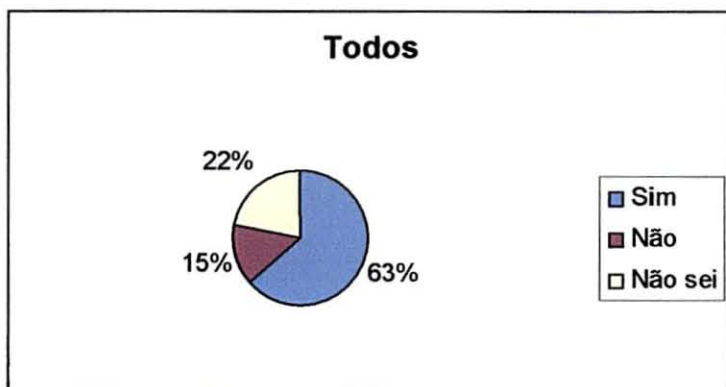
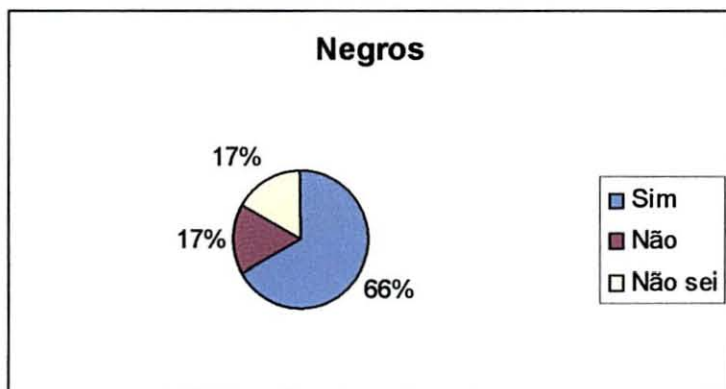
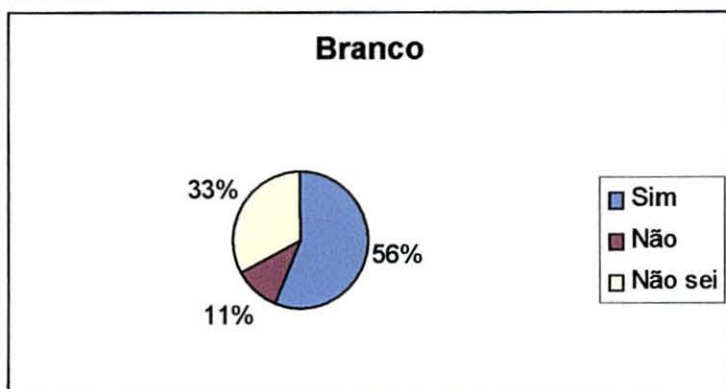
1. Como você define a cor de sua pele?



## 2. Negros e brancos em Curitiba são tratados igualmente.

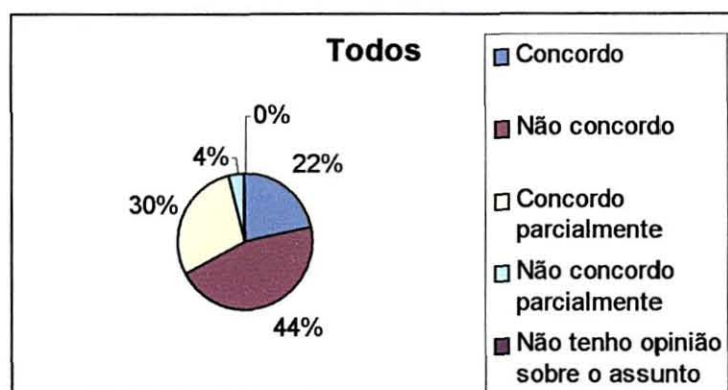
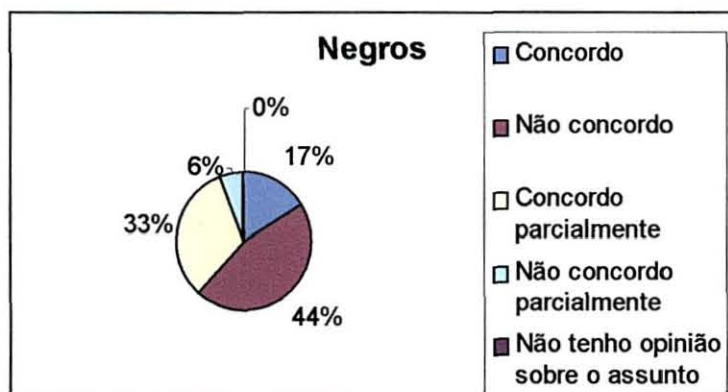
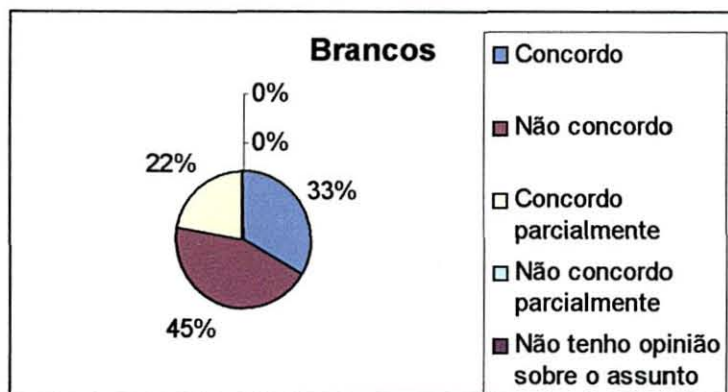


3. Na escola em que estudo alunos/as negros/as e brancos/as são tratados da mesma maneira.

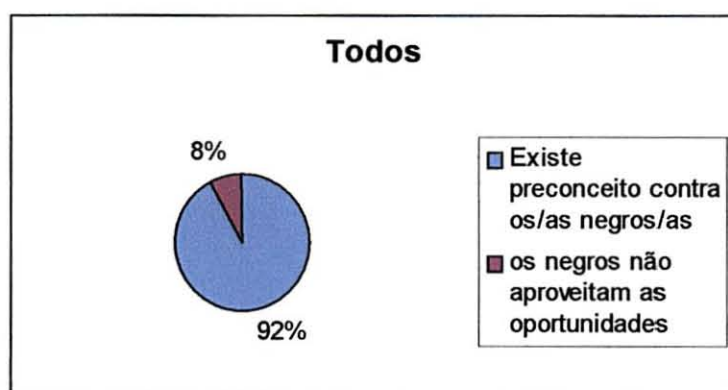
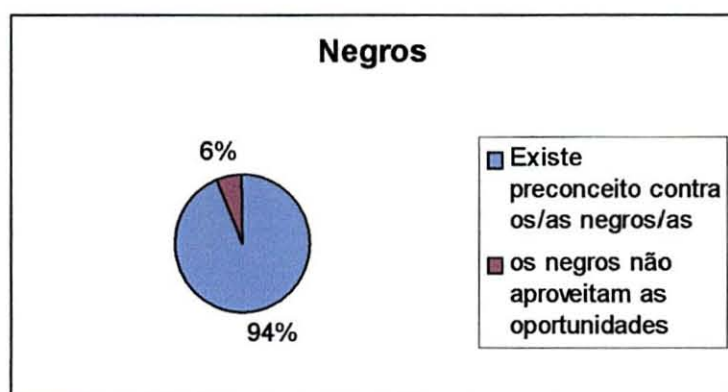
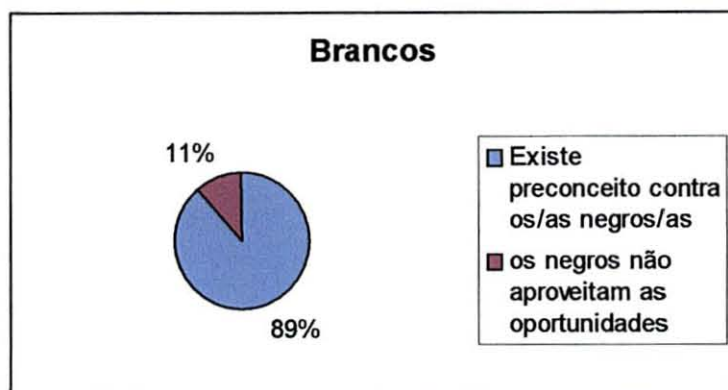




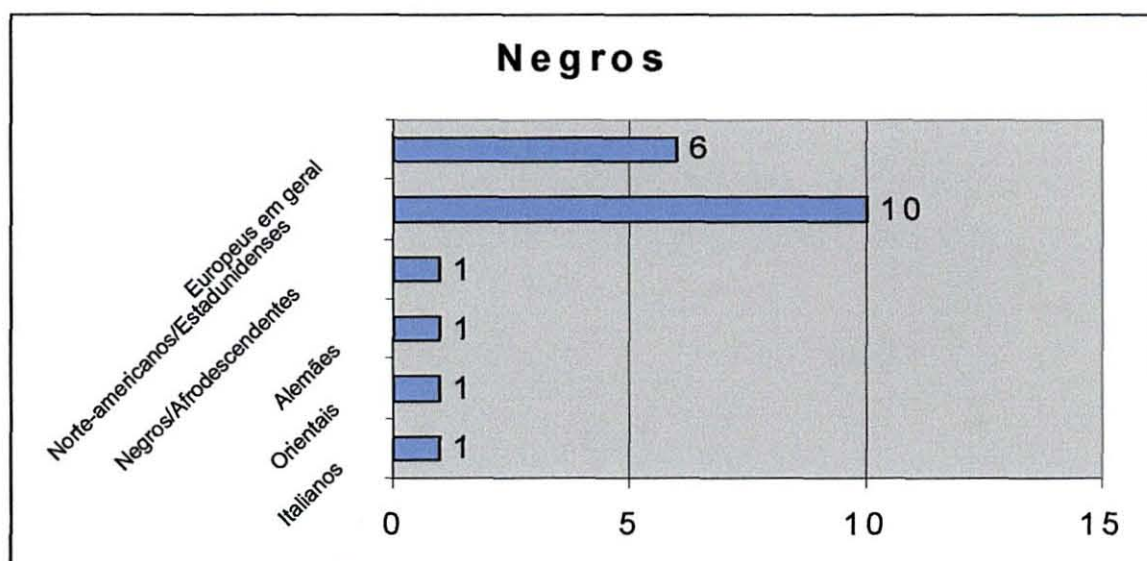
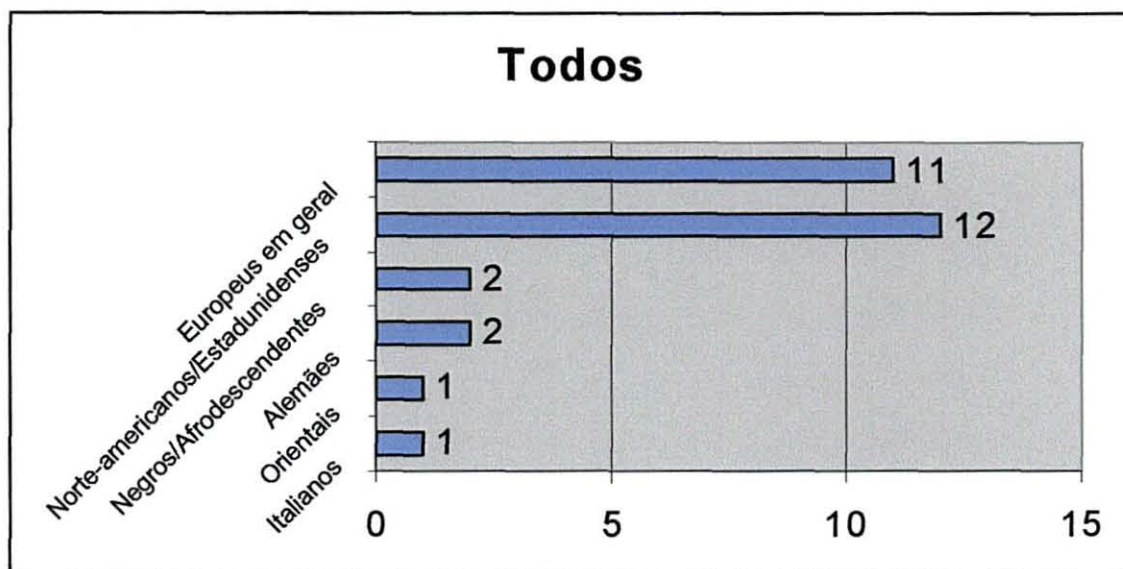
4. Nos livros didáticos em que estudo encontro muitas informações sobre a cultura e a história dos negros em Curitiba.

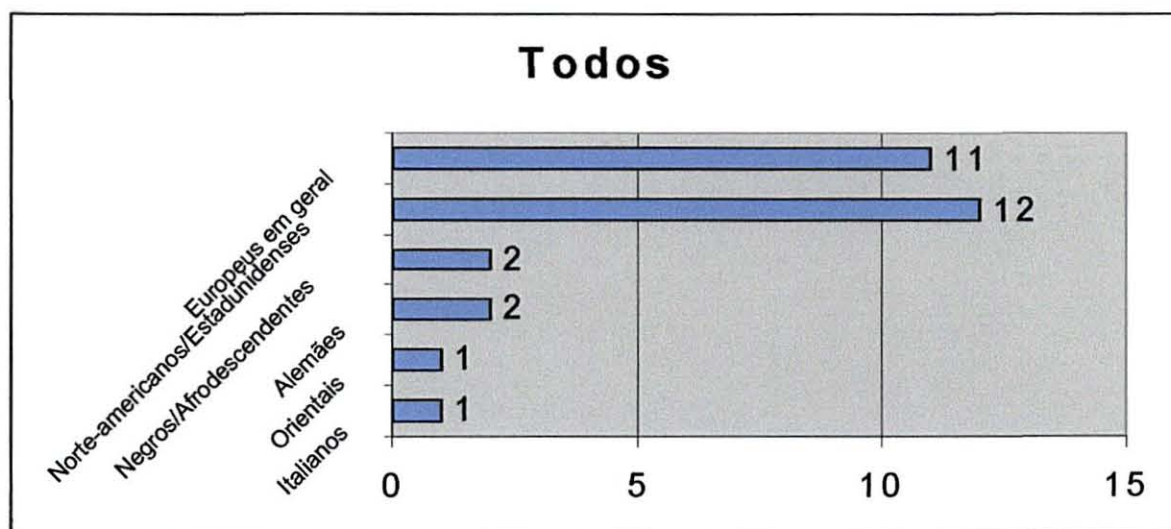


6. Segundo dados do IBGE, as populações negras no Brasil vivem em piores condições sócio-econômicas que as populações brancas. Na sua opinião, isso se dá porque:

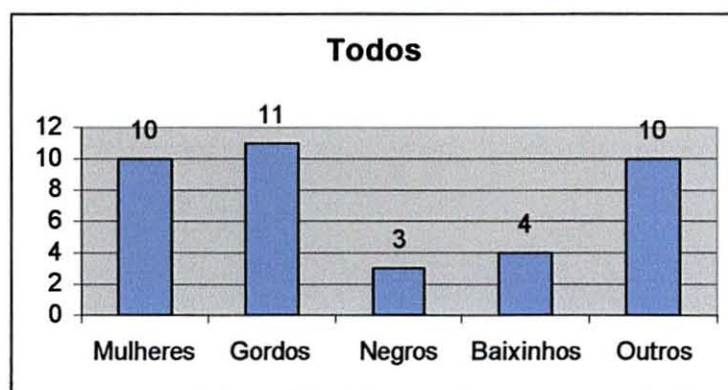
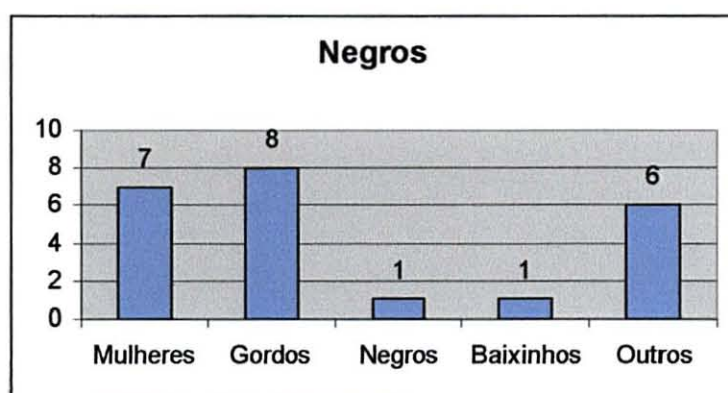
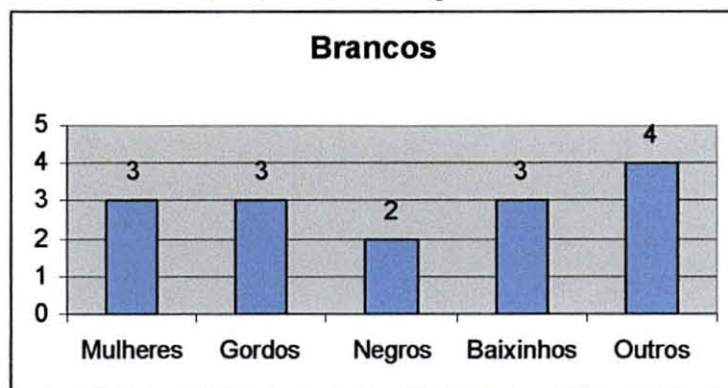


7. As atividades culturais da minha escola referem-se em sua maioria aos seguintes grupos:

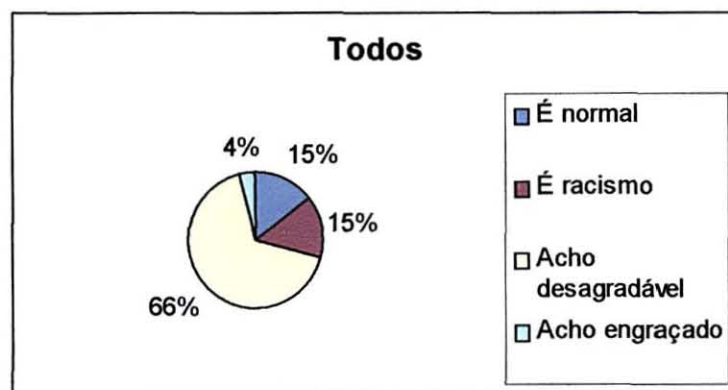
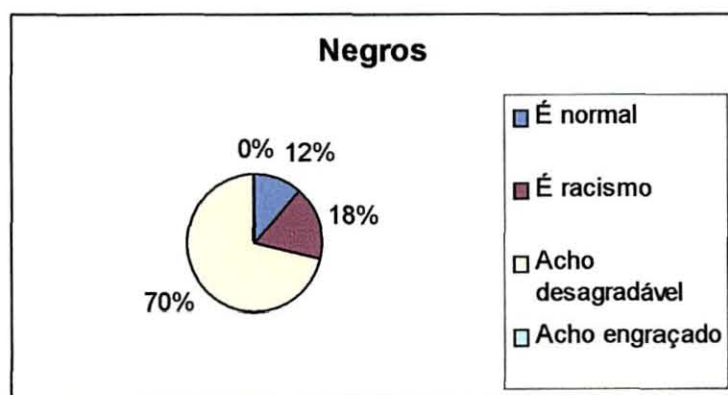
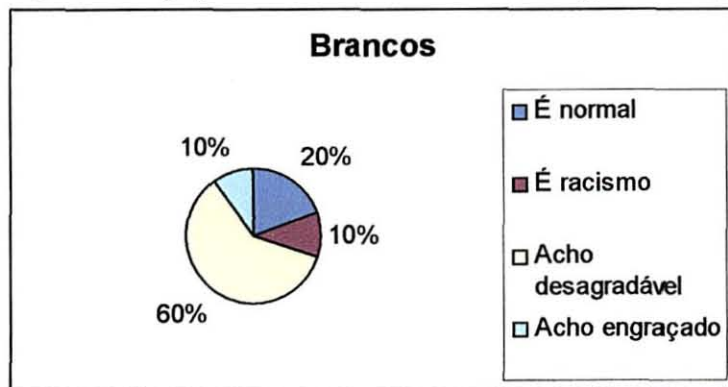




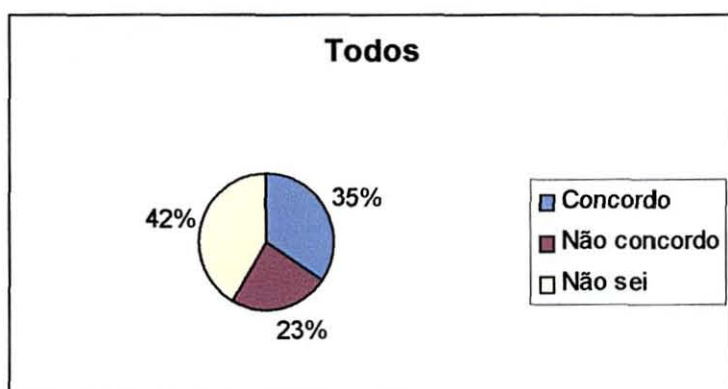
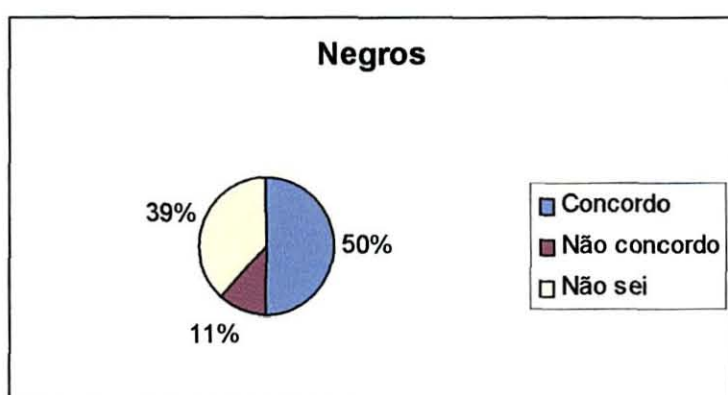
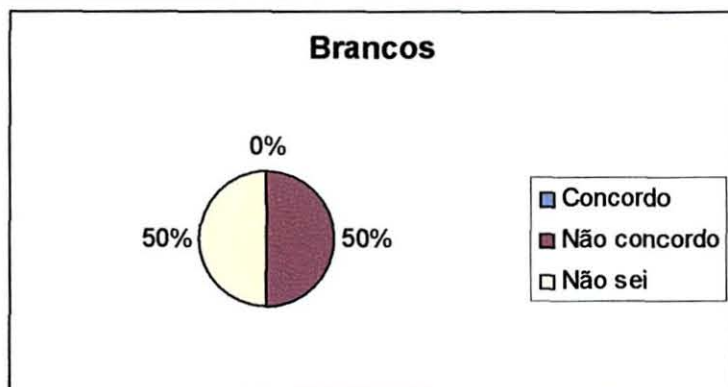
8. Em minha escola são comuns as piadinhas sobre:



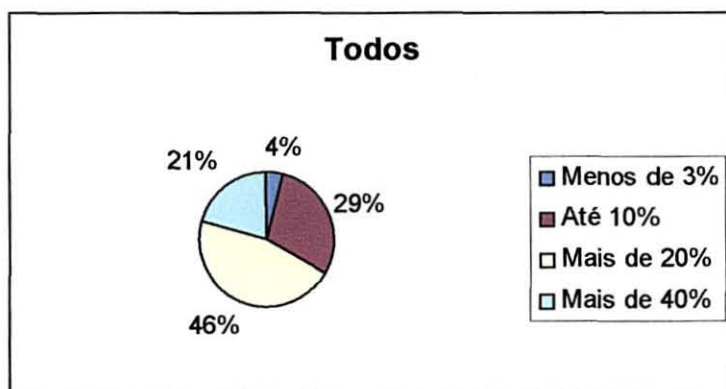
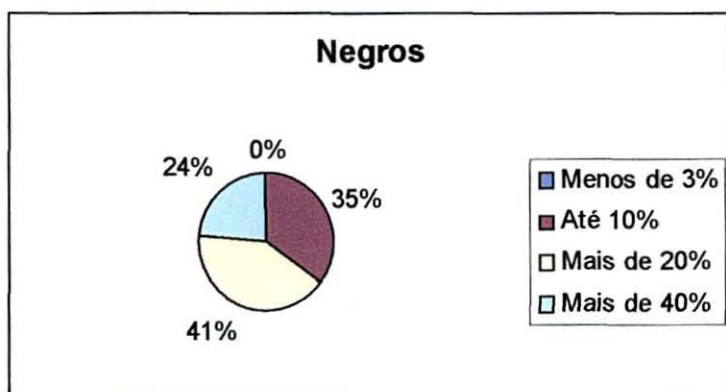
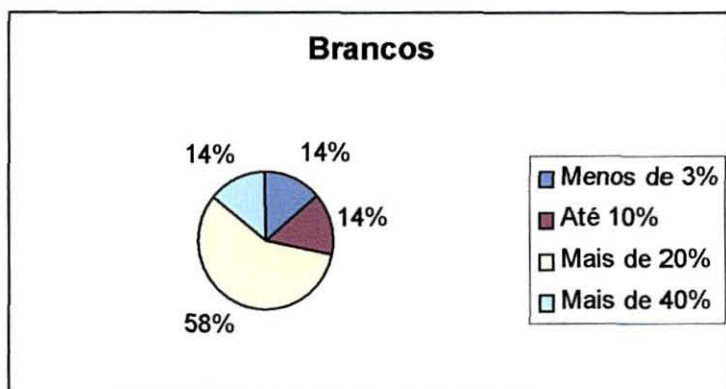
9. Quando ouço piadas/anedotas sobre os/as negros/as eu penso que:



11.No Paraná houve escravidão:

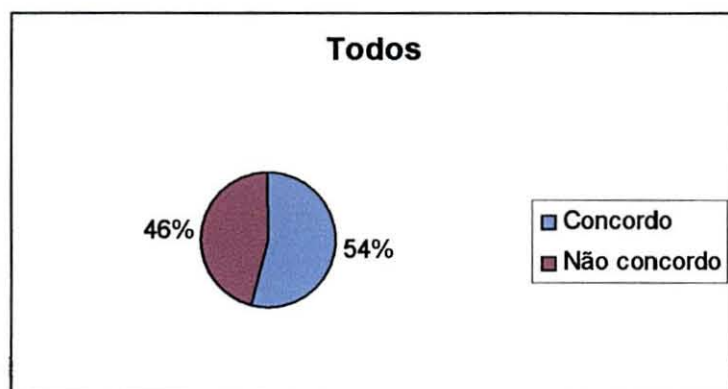
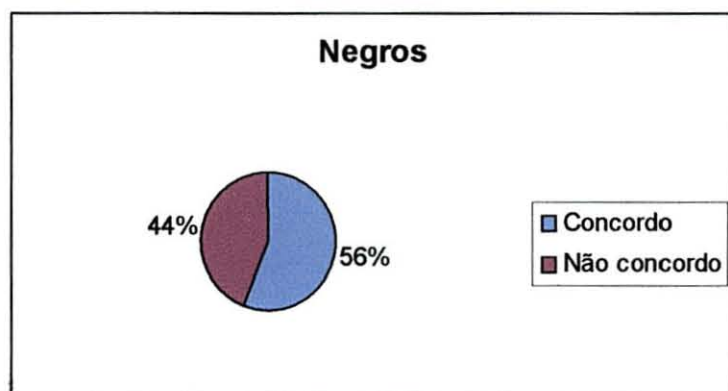
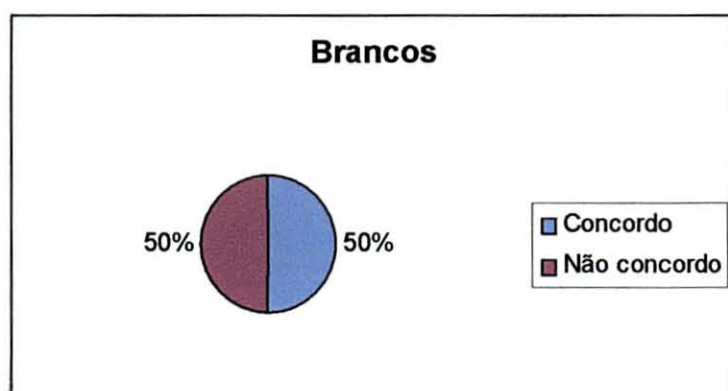


12.O número de negros/as em Curitiba em percentuais é de, aproximadamente:

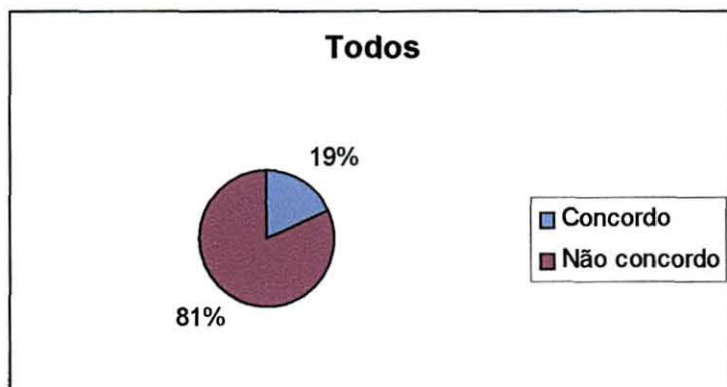
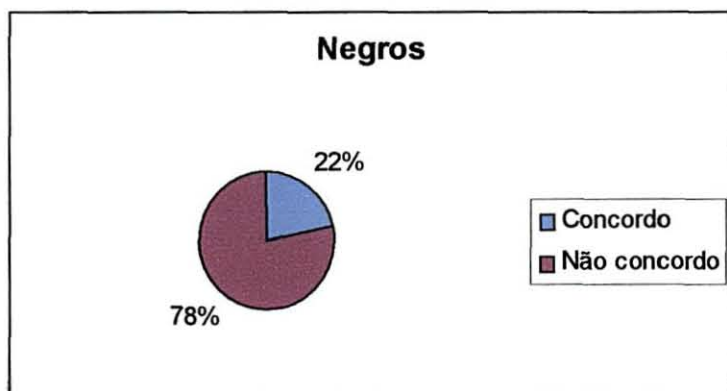
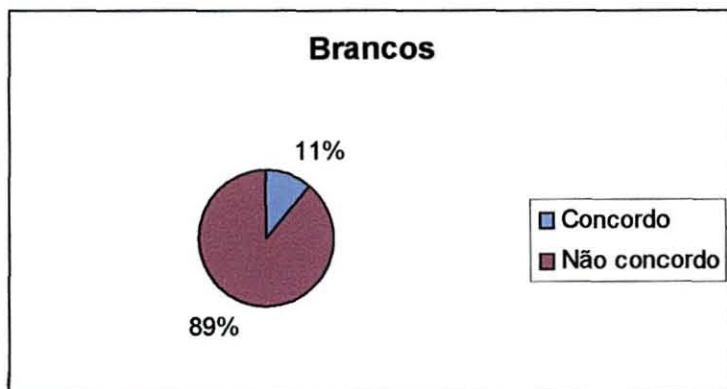




13. Em minha escola já presenciei situações de discriminação racial/racismo:

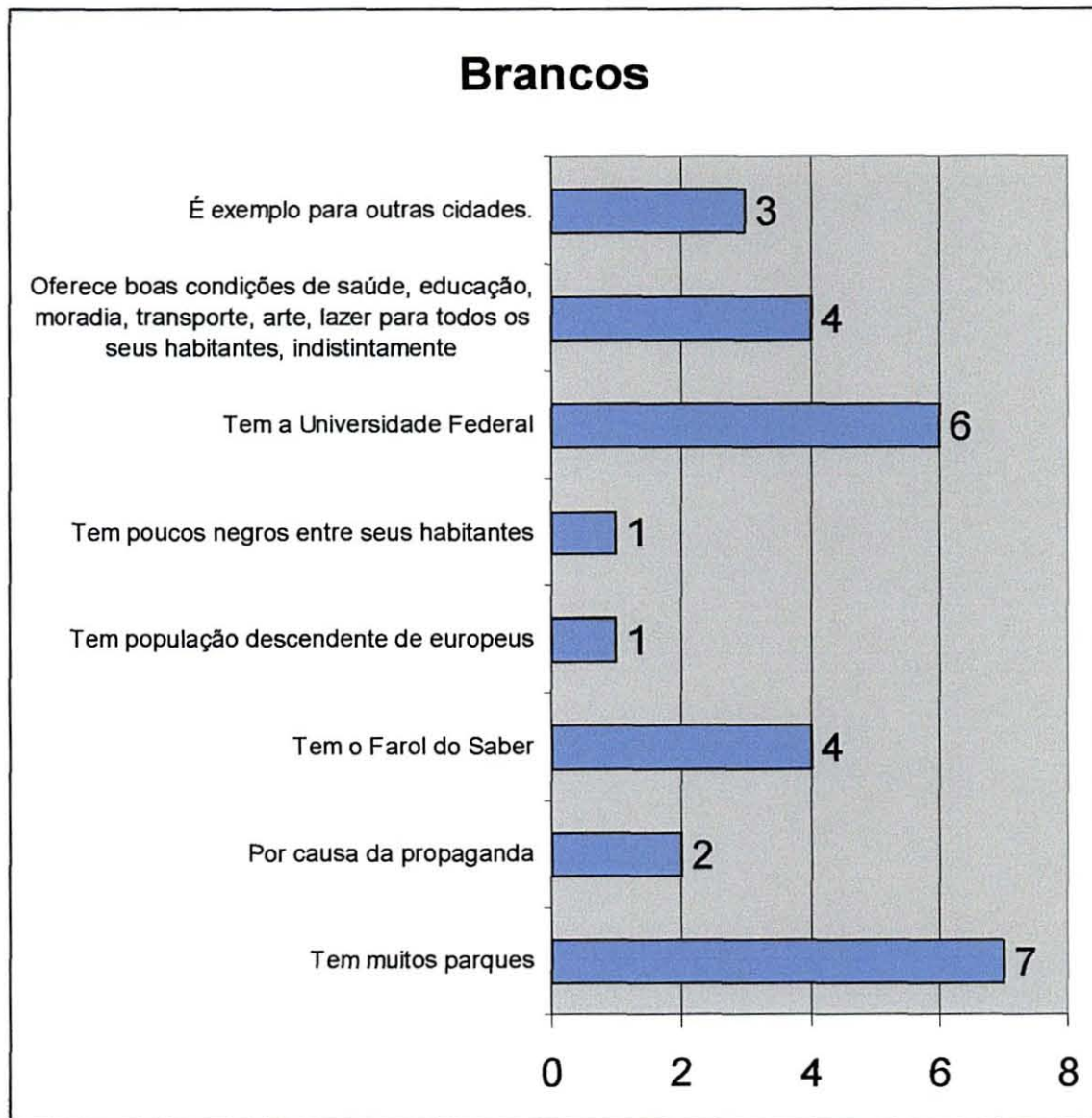


14. Em minha escola já fui vítima de discriminação racial/racismo:

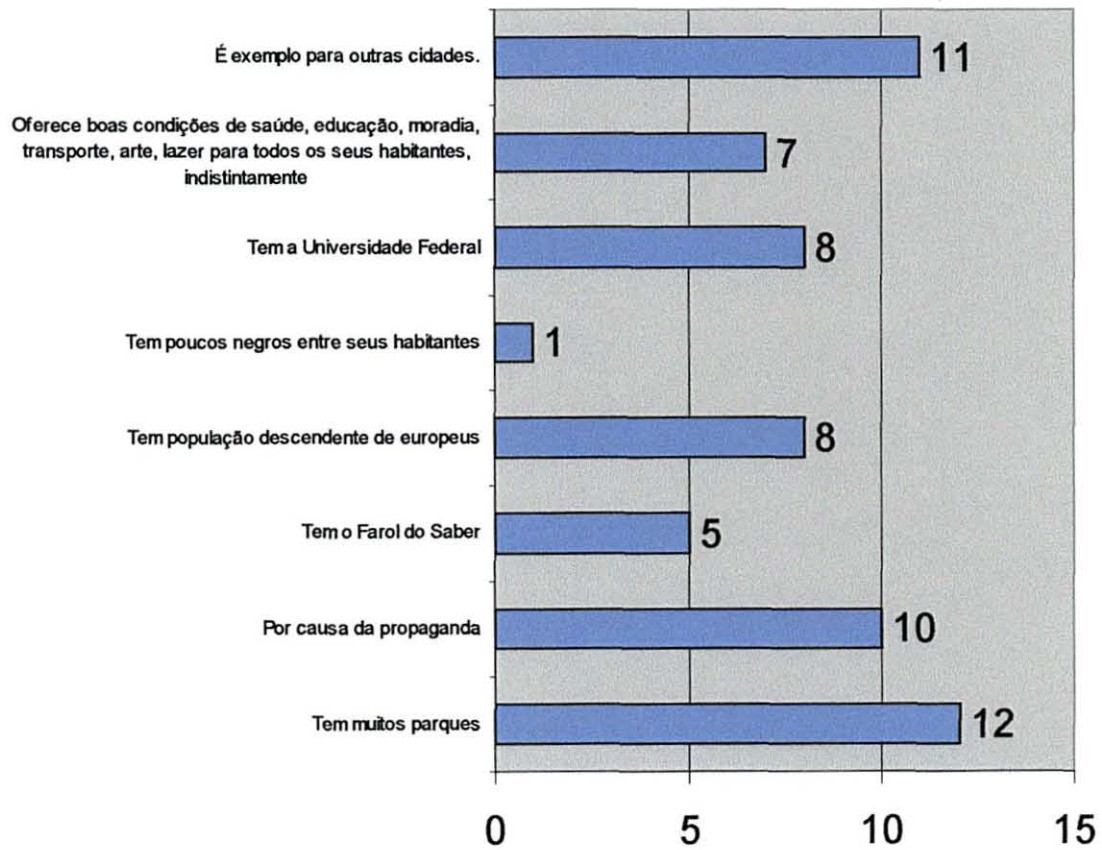


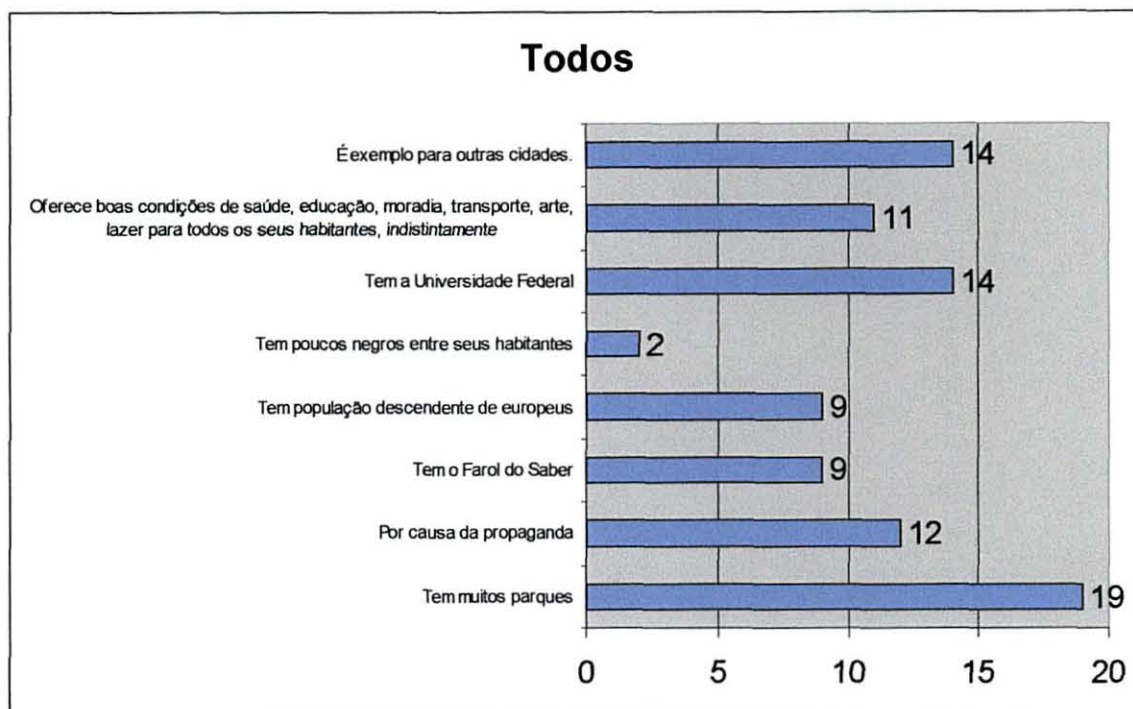
**Pergunta 15 – Parte A**

Curitiba é chamada de Capital Modelo. Na sua opinião isso se dá por quê? (marque ATÉ 5(cinco) alternativas)



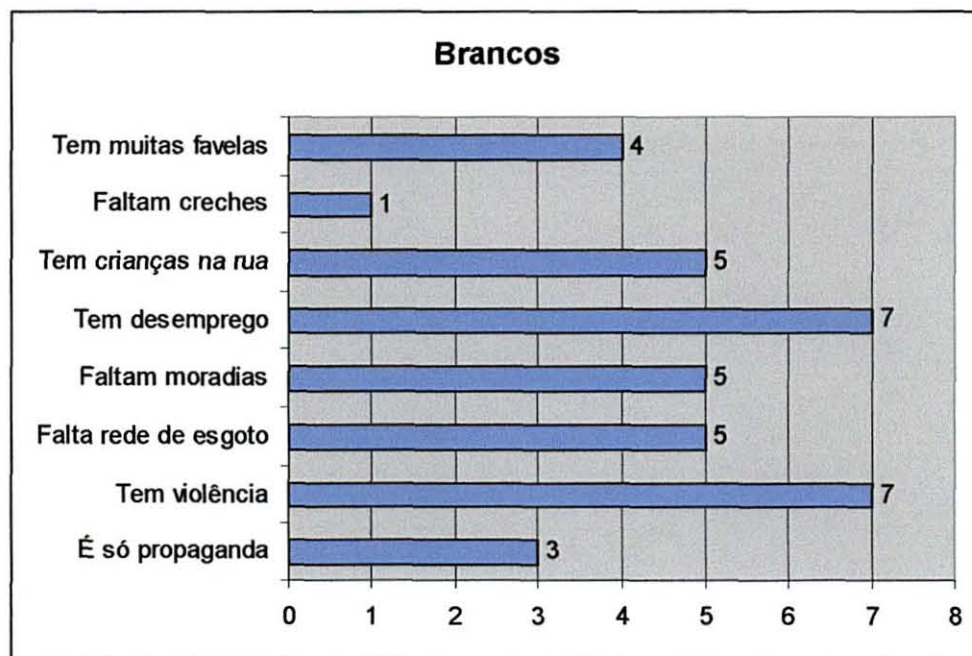
## Negros



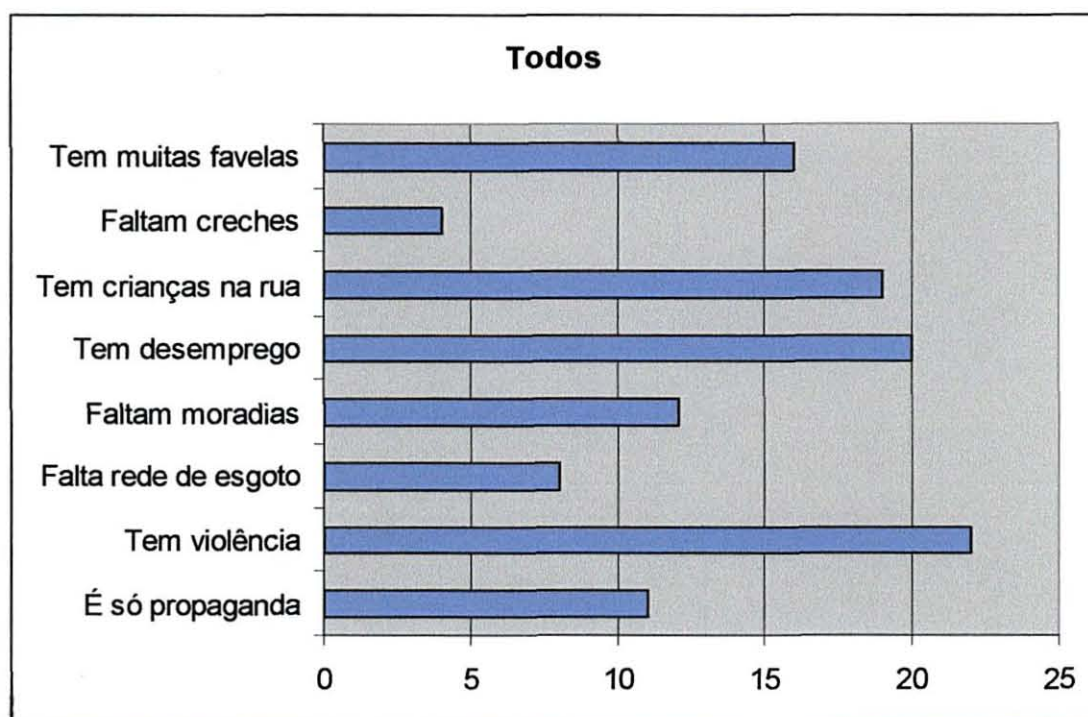
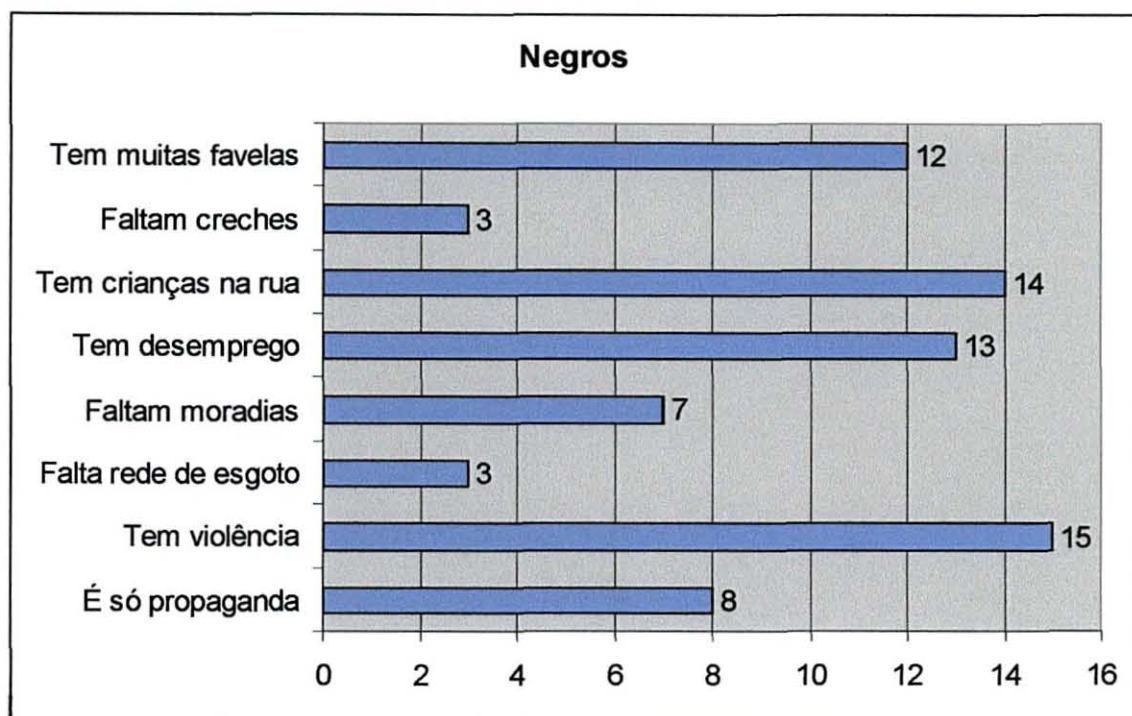


#### Pergunta 15 – Parte B

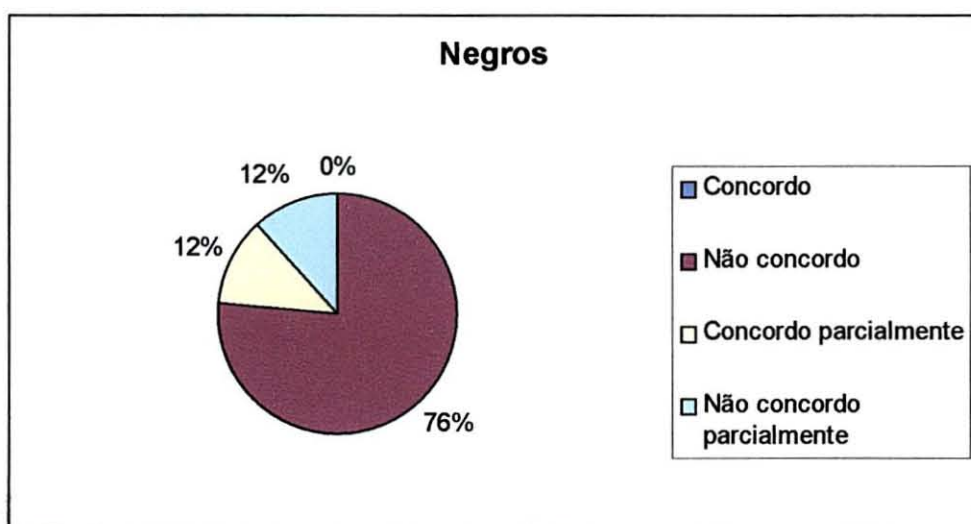
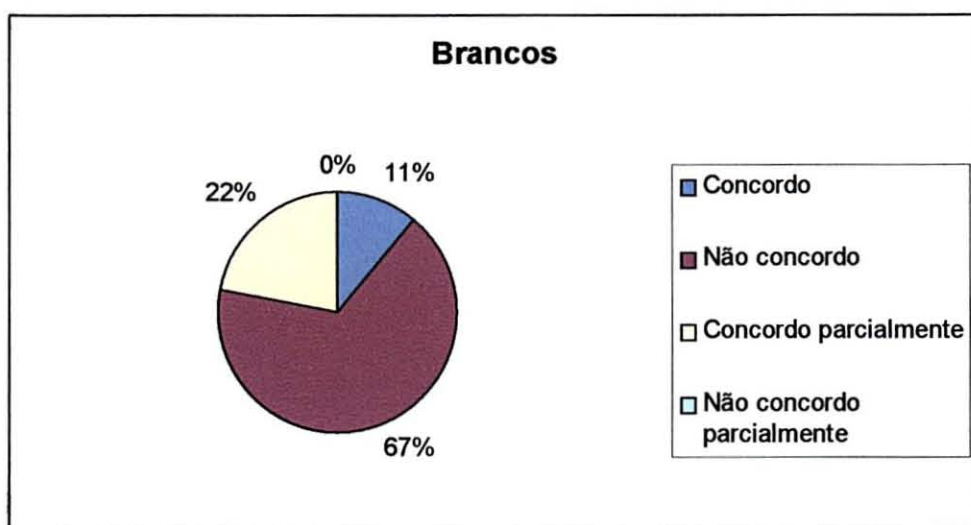
15-b. NÃO é uma Capital Modelo porque: (marque ATÉ 5(cinco) alternativas

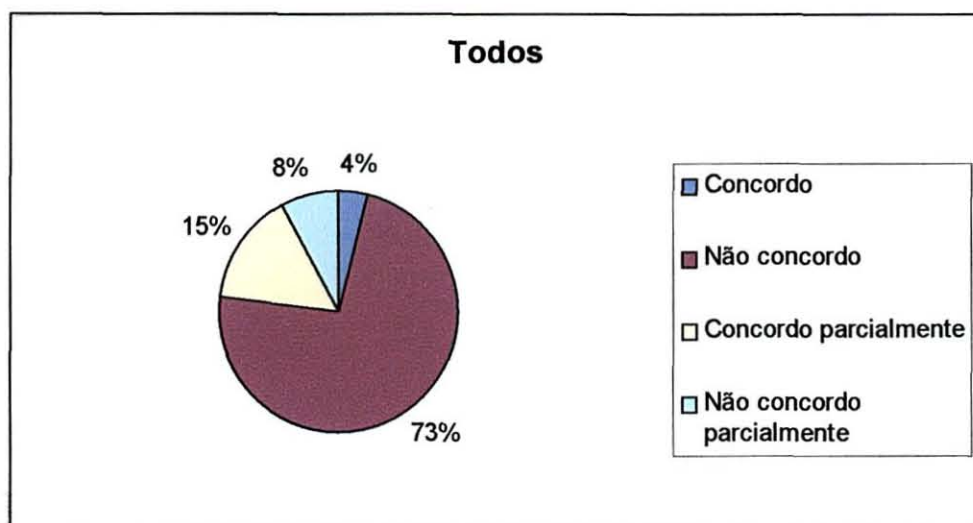




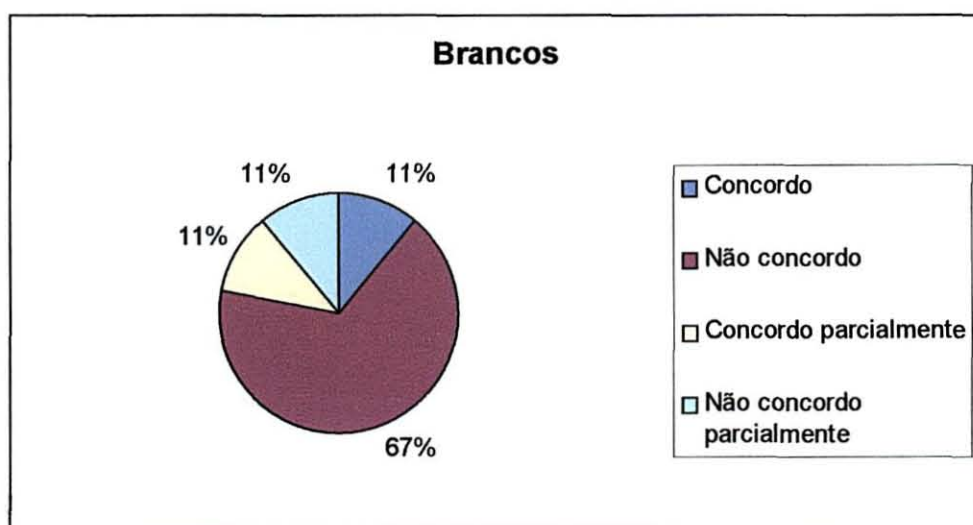


16. O preconceito contra os negros é culpa dos/as próprios/as negros/as:

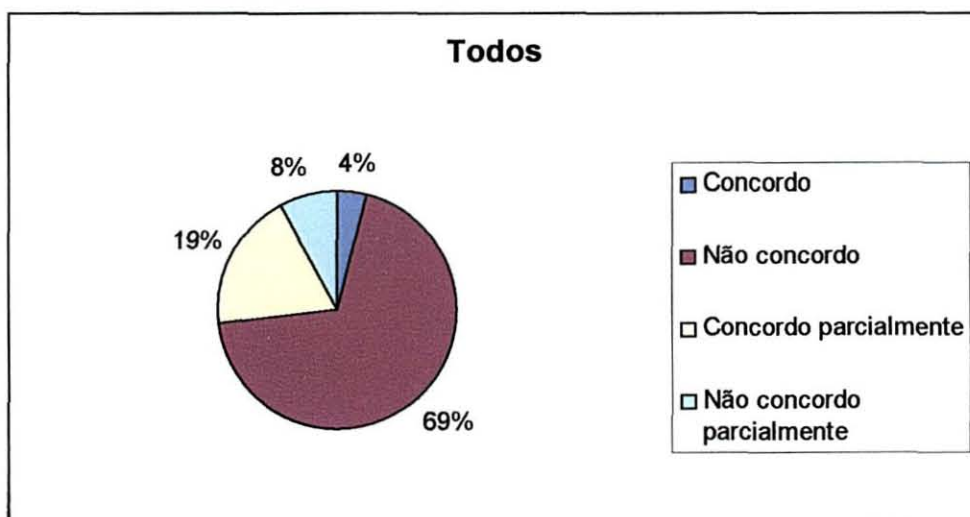
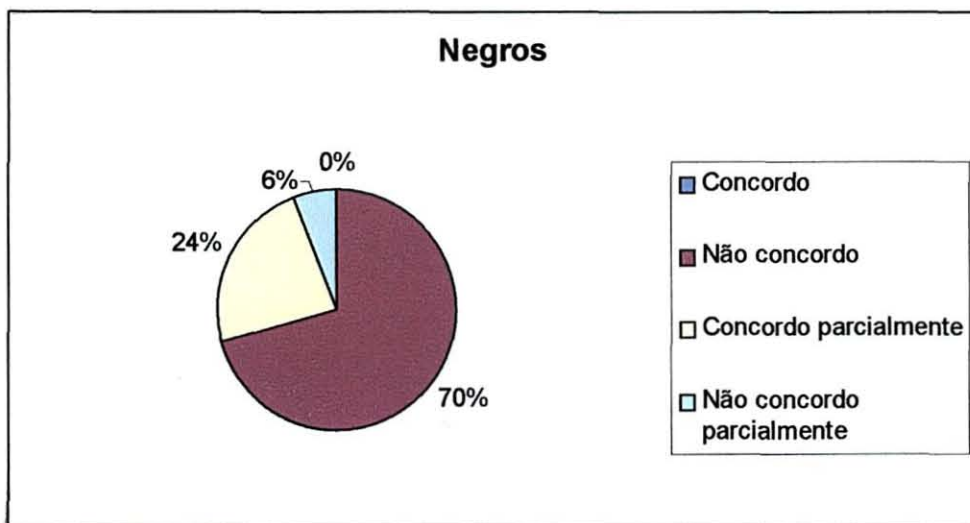




17. Em Curitiba todos/as negros/as são pobres.

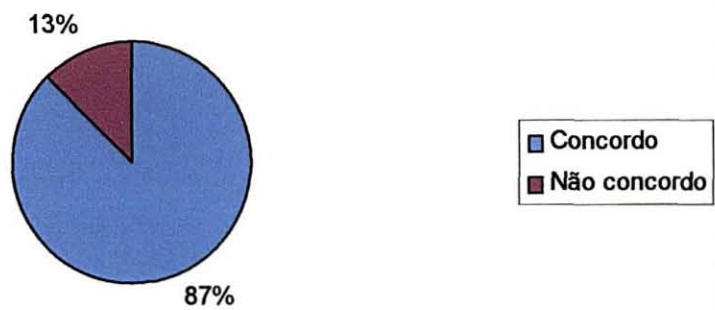




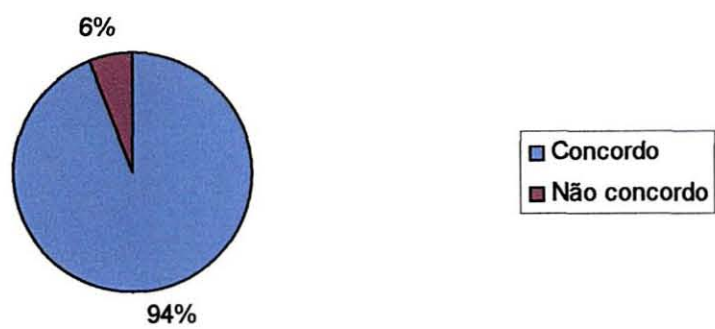


18. Alunas/os negras/os e brancas/os têm a mesma capacidade de aprendizagem :

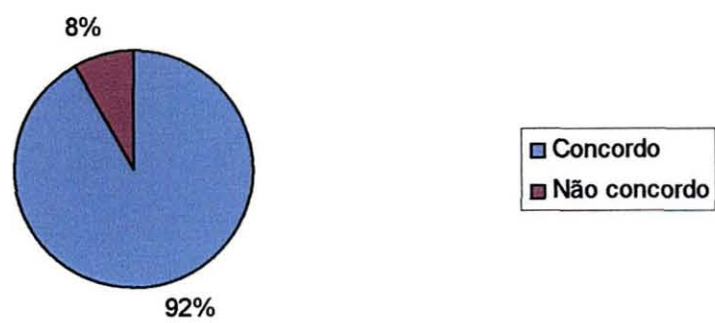
### Brancos



### Negros

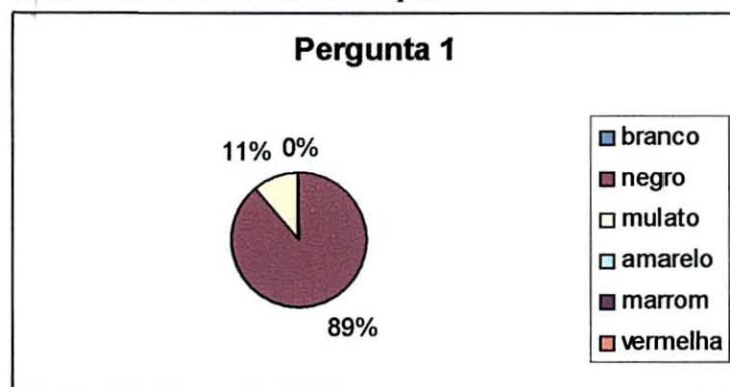


### Todos

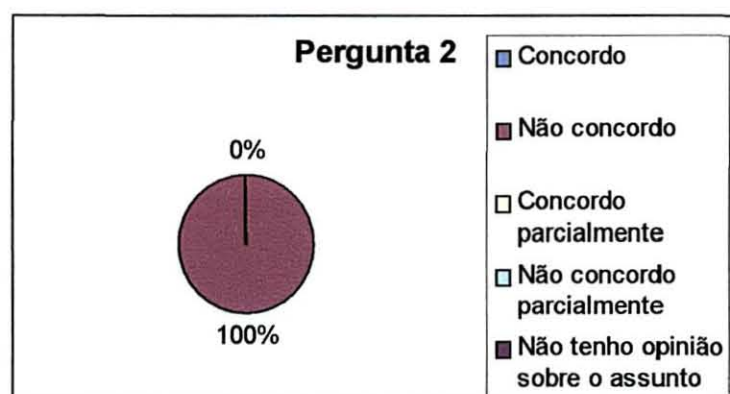


**QUESTIONÁRIO III**

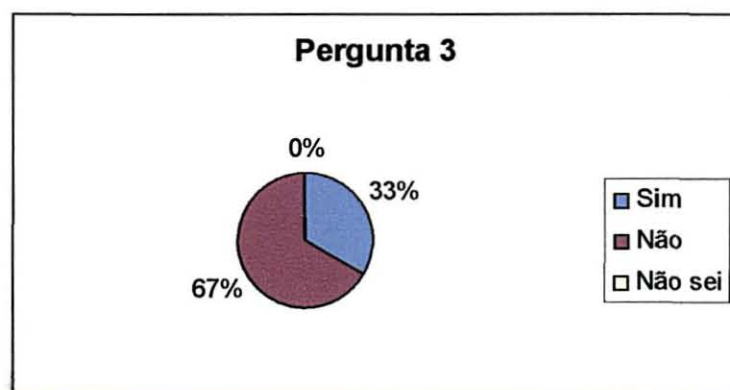
Como você define a cor de sua pele?



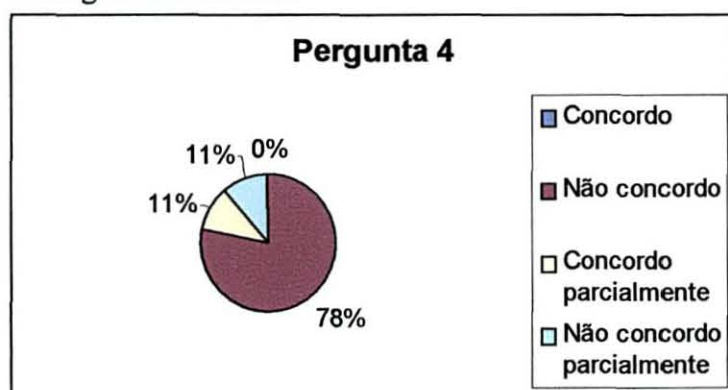
Negros e brancos em Curitiba são tratados igualmente.



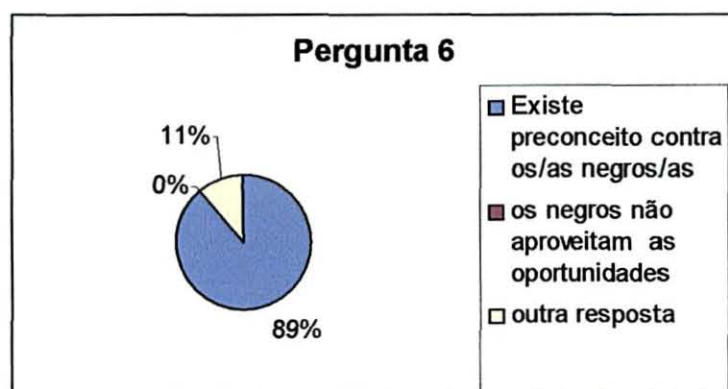
Na escola em que estudo alunos/as negros/as e brancos/as são tratados da mesma maneira



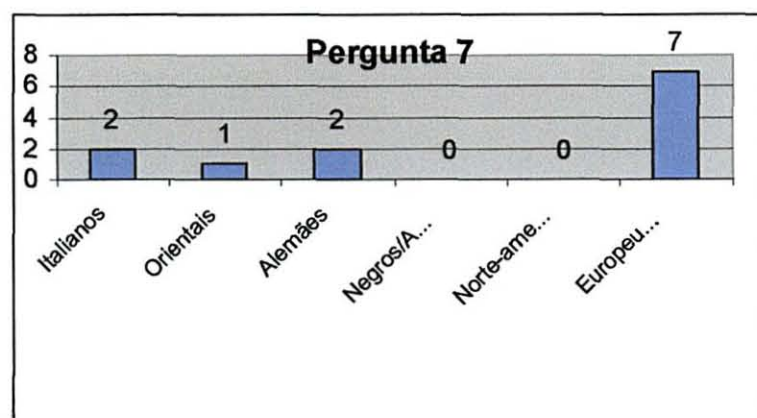
Nos livros didáticos em que estudo encontro muitas informações sobre a cultura e a história dos negros em Curitiba.



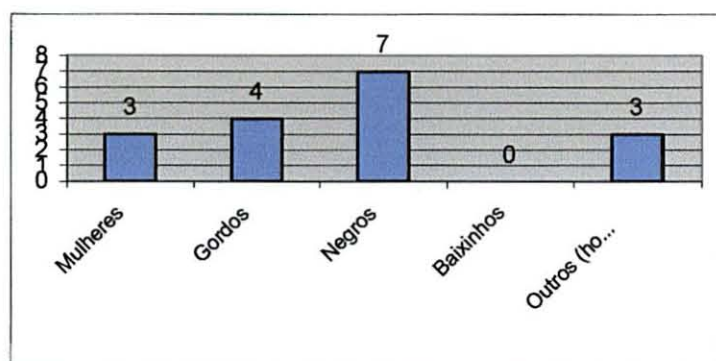
Segundo dados do IBGE, as populações negras no Brasil vivem em piores condições sócio-econômicas que as populações brancas. Na sua opinião, isso se dá porque:



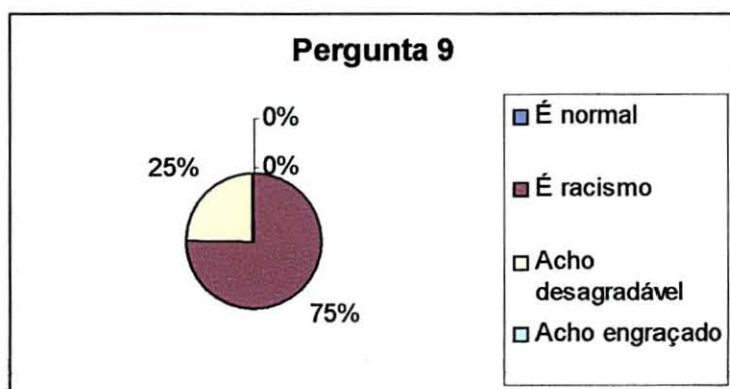
As atividades culturais da minha escola referem-se em sua maioria aos seguintes grupos:



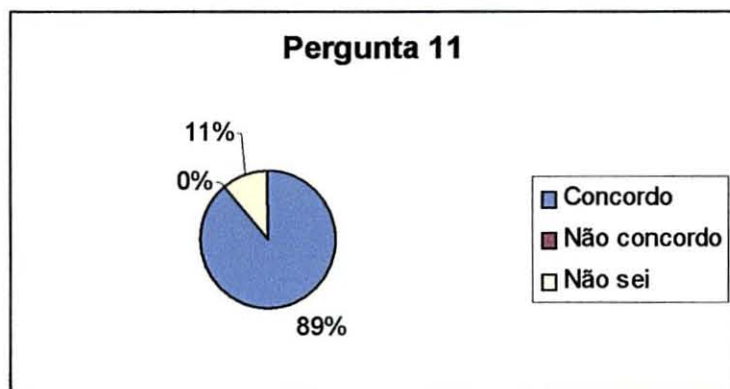
Em minha escola são comuns as piadinhas sobre:



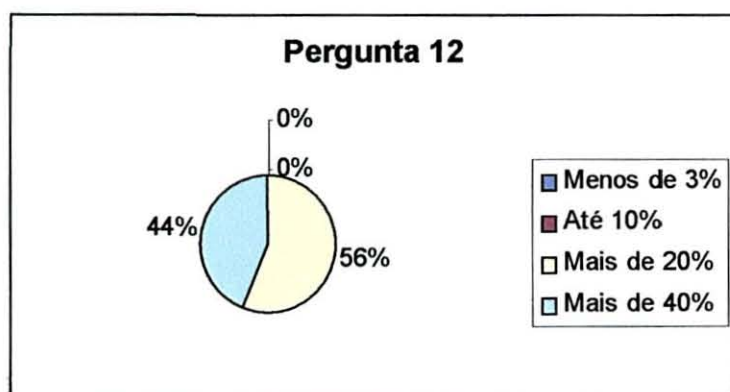
Quando ouço piadas/anedotas sobre os/as negros/as eu penso que:



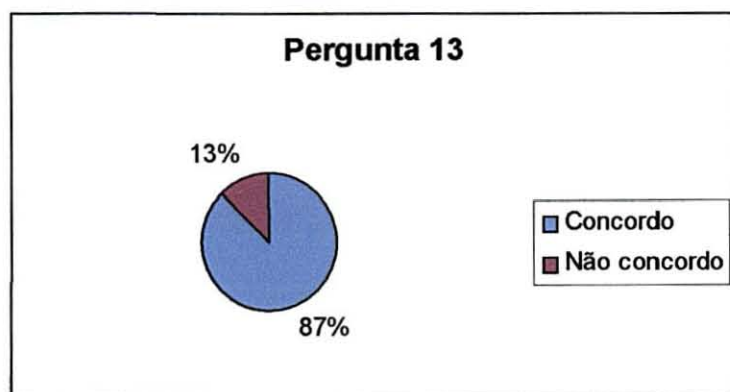
No Paraná houve escravidão:



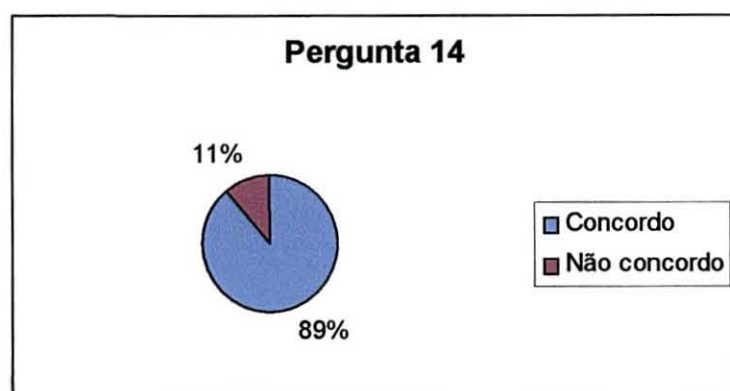
O número de negros/as em Curitiba em percentuais é de, aproximadamente:



Em minha escola já presenciei situações de discriminação racial/racismo:

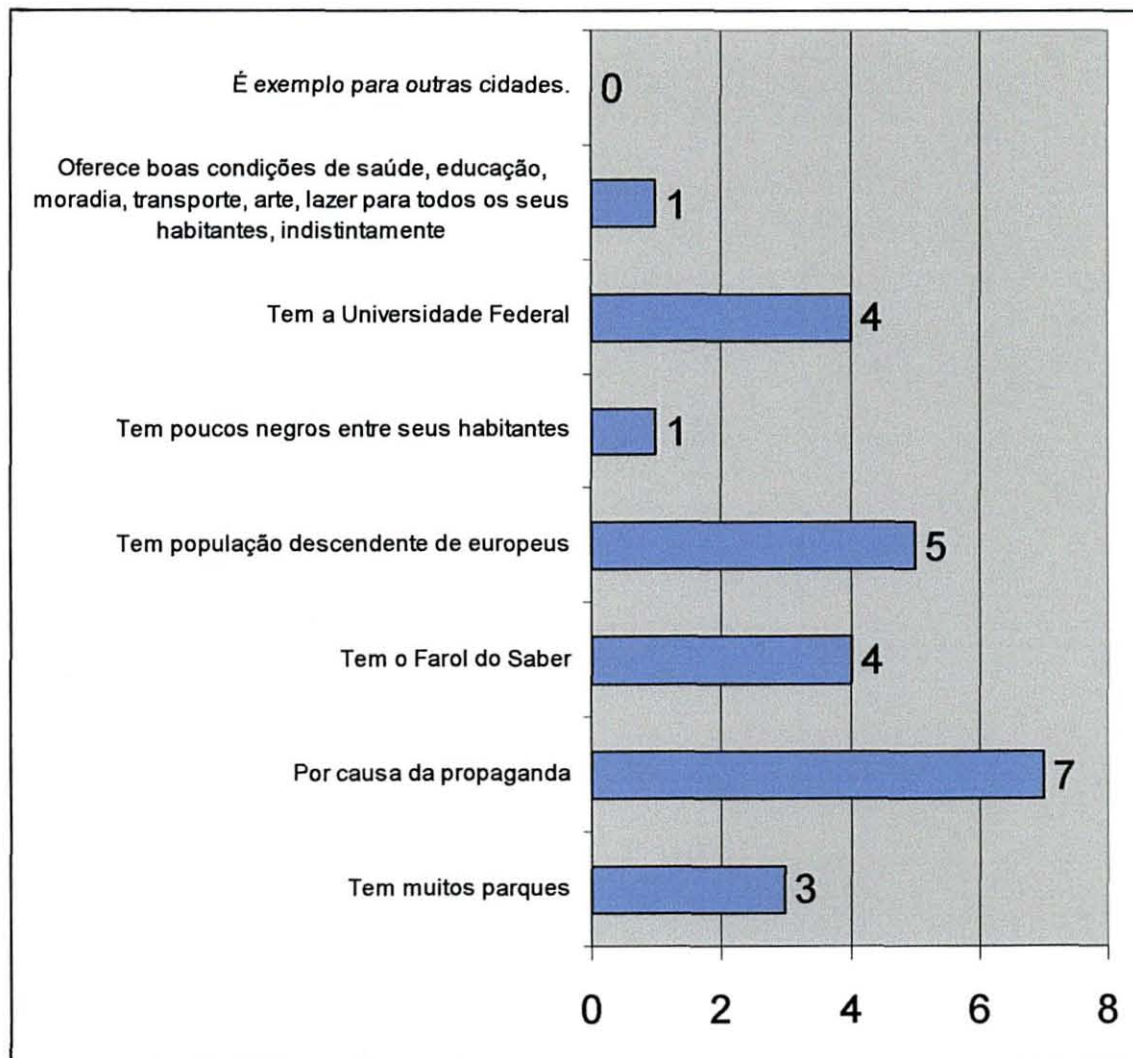


Em minha escola já fui vítima de discriminação racial/racismo:



**Pergunta 15 – Parte A**

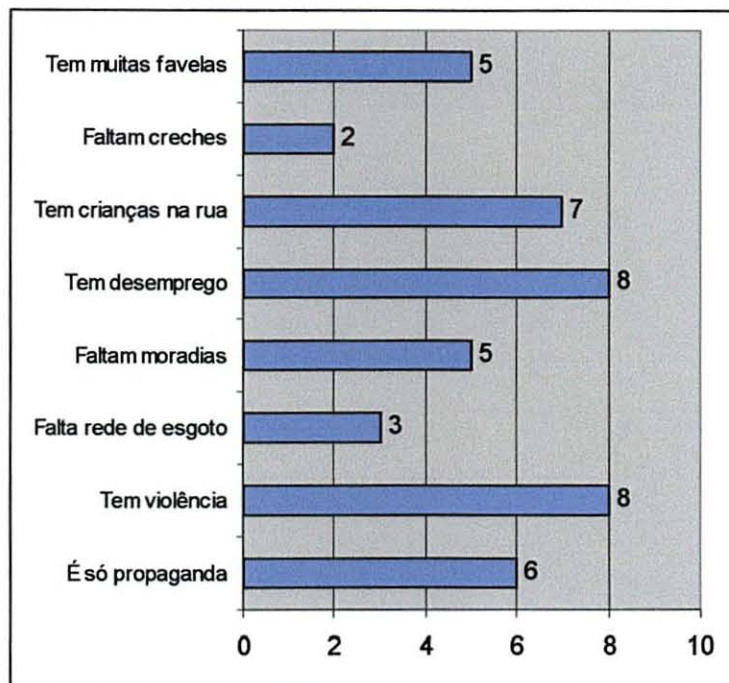
Curitiba é chamada de Capital Modelo. Na sua opinião isso se dá por quê? (marque ATÉ 5(cinco) alternativas)



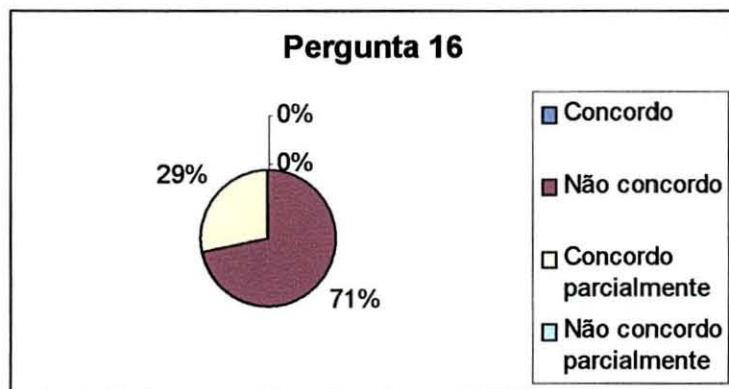


### Pergunta 15 – Parte B

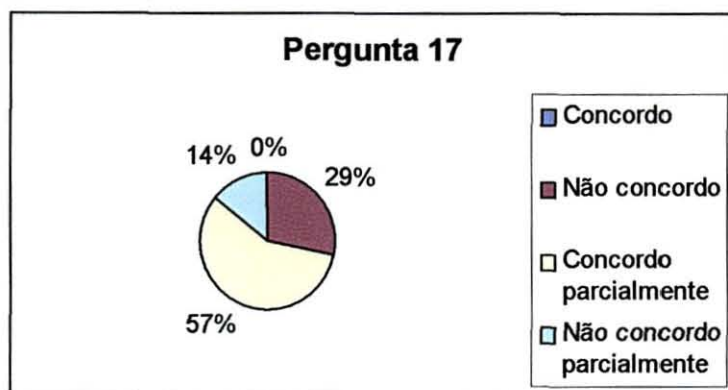
NÃO é uma Capital Modelo porque: (marque ATÉ 5(cinco) alternativas)



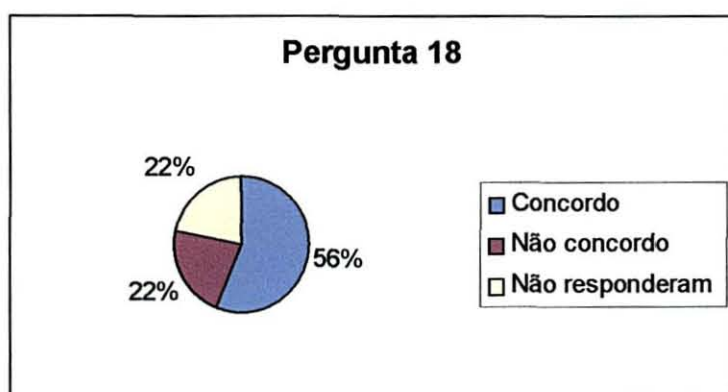
O preconceito contra os negros é culpa dos/as próprios/as negros/as:



Em Curitiba todos/as negros/as são pobres.



Alunas/os negras/os e brancas/os têm a mesma capacidade de aprendizagem :



**FOTOS  
ESCOLA A**



Figura 1 – Visão frontal da obra do PROEM: Salas de Informática e Biblioteca



Figura 2 – Sala destinada à Biblioteca





Figura 3 – Fundos da Biblioteca



Figura 4 – Sala de Informática



Figura 5 – Pátio da Escola e construção de novas salas de aula



Figura 6 – Pátio interno e acesso aos corredores





Figura 7 – Porta do banheiro



Figura 8 – Portão de acesso aos corredores das salas de aula





Figura 9 – Pátio entre as alas das salas de aula



Figura 10 – Porta da Sala de aula



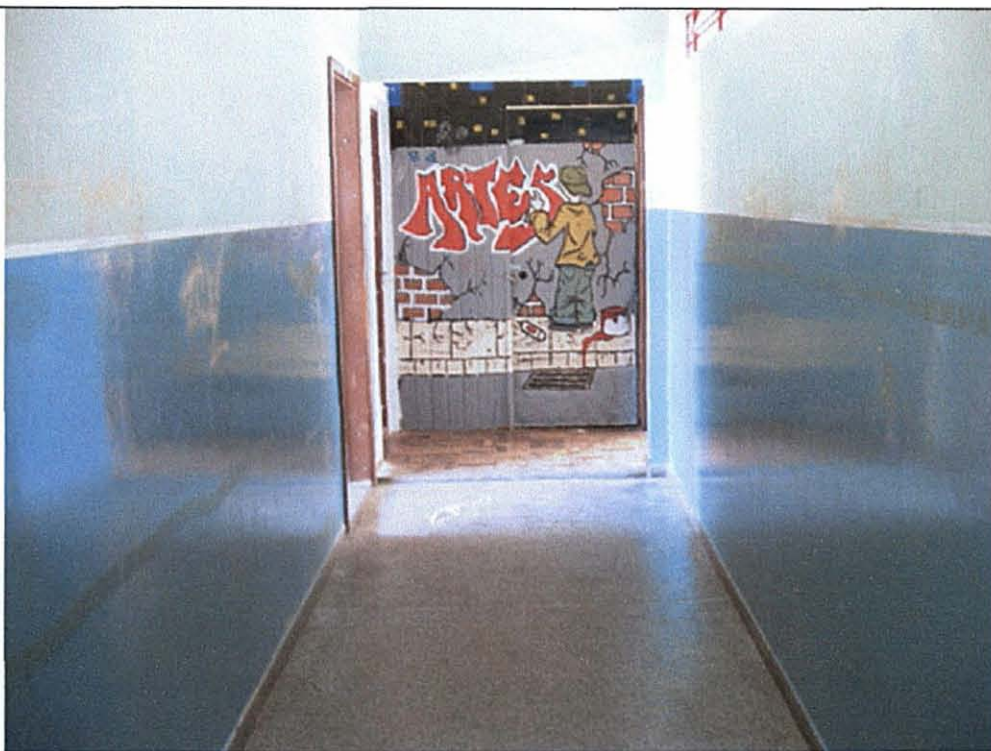


Figura 11 – Final do corredor e manifestação artística de alunos ligados ao *hipo-hop*



Figura 12 – Construção de novas Salas de aula



Figura 13 – Ala da Secretaria e salas da Supervisão, Orientação, Direção e dos/as Professores/as

**FOTOS**  
**ESCOLA B**





Figura 1 – Sala de Informática - PROEM



Figura 2 – Sala de Informática - PROINFO



Figura 3 – Entrada das Salas de Informática – Parte frontal



Figura 4 – Área coberta entre as alas de Salas de Aula





Figura 5 – Pátio coberto da cantina comercial



Figura 6 – Pátio coberto da área de acesso às salas de aula, banheiros e bebedouros



Figura 7 – Pátio coberto da cantina comercial e ao fundo ala da Biblioteca



Figura 8 – Pátio interno





Figura 9 – Quadras esportivas



Figura 10 – quadra coberta



Figura 11 – quadra coberta

**MAPEAMENTO POR SATÉLITE DAS ÁREAS DE OCUPAÇÃO EM CURITIBA  
E REGIÃO METROPOLITANA CONSIDERADAS DE PRESERVAÇÃO  
AMBIENTAL E DE MANANCIAIS**



